4168 c
Bibl. Mont

<36606568220016

<36606568220016

Bayer. Staatsbibliothek

Divinität

oder

das Prinzip

der einzigen wahren

Menschenerziehung

mit

besonderer Anwendung

auf

eine neue daraus hervorgehende Elementar-Unterrichts-Methode,

von

J. B. Graser,

Königl. Bayer. Kreis-Rathe.

Bayerische Staatsbibliothek München

Mit vier Tabellen auf Steinabdruck.

Neue, umgearbeitete und vermehrte Ausgabe.

Hof und Bayreuth,

bey Gottfried Adolph Grau.

1813.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorrede

zur ersten Auflage.

Kaum hat ein wissenschaftliches Gebiet im Verhältnisse zu der Zeit, als es im Universo der menschlichen Kenntnisse ausgezeichnet wurde, so viele Bearbeiter aufzuweisen, als die Pädagogik. Aber welche Mannigfaltigkeit, ja oft, welcher Gegensatz herrscht unter diesen?

Der geistreiche Schriftsteller Niethammer hat diesen Gegensatz in seinem jüngsten Werke — Streit zwischen Philanthropinismus und Humanismus — konzentrirt dargestellt. Indessen sind die Verdienste so vieler, deren Namen die pädagogische Literatur rühmlich aufgezeichnet, unverkennbar; allein, noch ist von keinem aus ihnen der allgemeine Grundsatz ausgesprochen, wel-

cher das ganze pädagogiſche Gebiet als Sonne beleuchtete; damit jedes Streben nach dem Ziele die wahren Wege finde, und jeder, was von andern als gefundenes Kleinod mit lärmendem Anpreiſen zu Markte gebracht wird, zu würdigen vermöge! Selbſt diejenigen, welche das Höhere ahndeten, oder auch in der Anſchauung hatten, haben es doch nur angedeutet, aber in keinem Grundſatze ausgeſprochen.

Es klingt ſehr kühn und anmaſsend, wenn ich behaupte, dieſen Satz für die Menſchenerziehung ausgeſprochen zu haben; es dringt mich aber die feſte Ueberzeugung zu dieſer Behauptung, und ich hoffe mit Zuverſicht, auch die Zuſtimmung von Jedem, der mich ganz faſst.

Ich will jedoch nichts Groſses und Beſonderes geleiſtet haben; denn ich habe nur das, was der gemeine Menſchenverſtand alltäglich ohne deutliches Bewuſstſeyn ausſpricht, und was die Vernunft durch ſo viele Inſtitute der Menſchenbehandlung, ohne ſich Rechenſchaft darüber zu geben, bekräftigt, mit beſtimmten Worten ausgedruckt.

Was

Was ich übrigens in dieſer Hinſicht geleiſtet habe, giebt *das* Werk ſelbſt an. Ich habe darum nichts mehr über ſeine Tendenz und über ſeinen Inhalt zu erinnern; wohl aber deſto mehr über die Darſtellung deſſelben.

Lange ſchon ging ich mit dem Vorhaben um, eine allgemeine Theorie der Menſchenerziehung zu bearbeiten, damit die mannigfaltige pädagogiſche Thätigkeit einmal eine beſtimmte Richtung erhielte, und eben darum um ſo fruchtvoller würde.

Allein praktiſche Berufsgeſchäfte hinderten mich ſtets an der Ausführung. Doch eben dieſe leiteten mich auf eine andere Idee. Ich muſste es immer mehr *bemerken*, wie ſehr die *gemeine* Jugenderziehung vernachläſſigt ſeye, während dem faſt jeder pädagogiſche Schriftſteller in ſeinen Arbeiten nur gebildete Familien im Auge hat, denen er Regeln und Vorſchriften zur beſſeren Behandlung ihrer Kinder mitzutheilen gedenkt; und Regenten nur den Flor der Wiſſenſchaften durch die Dotationen und Organiſationen der höheren Lehranſtalten zu befördern trachten.

Der Volksjugend ist ausser der Elementar- und Feiertags - Schule kein besonderes Mittel der Erziehung gegönnt; denn theils liegt es im Mangel der Einsicht, theils im Mangel der Aufsicht von Seite der Aeltern, daſs in den niedren Familienkreisen keine Jugenderziehung Statt haben kann. Nun fordere ich aber jeden unbefangenen Denker auf, die gemeinen Volksschulen einmal mit aufmerksamem Auge anzuschauen, um das *Elend*, ich wiederhole den Ausdruck, das *Elend*, das in ihnen herrscht, genau zu erwägen. Ich spreche hier nicht von Häusern und Besoldungen, sondern von den *Anstalten* selbst. Was haben diese für einen Zweck, und welche Mittel liegen ihrer Organisation unter? Sie sollen etwa bloſse Lehranstalten seyn? Aber auch als solche, was leisten sie, was *vermögen* sie zu leisten? Welche Lehrpläne sind ihnen überall gegeben, und welche mannigfaltigen Elementar - Unterrichts - Methoden sind in ihnen eingeführt? Endlich, welches Miſsverhältniſs muſs sich bey ihrer Verwahrlosung zwischen der Bildung des Volkes und der Höheren ergeben, und welche traurige Folgen erzeugt dieses?

Es

Es lag mir vorzüglich am Herzen, hier nach Kräften *hülfreiche* Hand zu leisten. Ich dachte mir die *Elementar* - Unterrichts - Methode meiner Theorie *zu* Folge ganz bestimmt aus; ich erklärte sie mehreren Gelehrten mit dem Zusatze, dass ein Kind darnach behandelt in 2 — 3 Monaten weiter kommen müsse, als wohin es sonst in Schulen in einem Jahre kam. Man zuckte die Achseln: ich liess die Proben machen, und man staunte. Ich wurde nun aufgefordert, die Sache (wie man sich auszudrücken pflegt) zu verbreiten, und wurde durch Zureden anfangs zu dem Vorhaben gestimmt, die Elementar - Unterrichts - Methode besonders bearbeitet heraus zu geben. Allein ich dachte erst beym Beginnen der Arbeit, dass ich einen Zweig ohne Wurzel und Stamm, oder ein Glied abgerissen vom Organismus lieferte, und dadurch den alten Mechanismus der Schulmeisterey, die alles Geistige zum hölzernen Geklapper macht, nur wieder bestätigen könnte. Ich musste hiemit mein Vorhaben wieder aufgeben. Lange sann ich nun dem Probleme nach, wie ich einer zweyfachen Forderung *Genüge* leisten möch-

te, bis ich mich endlich zur Bearbeitung des gegenwärtigen Werkes bestimmte, in welchem ich einer Seits das Prinzip der wahren Menschenerziehung durchführen, und anderer Seits doch auch insbesondere für den Elementar-Unterricht und seine Lehrer sorgen wollte.

Von dieser Ansicht aus muss also die Darstellung des Gegenstandes beurtheilt werden. Ich würde natürlich mit grösserer Leichtigkeit die Theorie in einem ungehinderten philosophischen Gange und Style bearbeitet haben, als es bey der steten Rücksichtnahme auf den zweyten Zweck thunlich war. Indessen glaube ich doch kaum der philosophischen Konsequenz Etwas vergeben zu haben, während dem ich mich bemühte, einem grösseren Publikum fasslich zu werden. Denn ich bedachte hierbey, dass, wenn auch Schullehrer das Werk nicht unmittelbar benutzen könnten, wenigstens Schulinspectoren es zum Mittel des Unterrichts für sie gebrauchen möchten, um durch die Verbreitung seines Geistes den verderblichen Mechanismus der Schulmeisterey zu verbannen.

Da

Da es zuverläſſig um eine ſehr wichtige Angelegenheit zu thun iſt, ſo kann ich den Wunſch nicht bergen, ſtrenge, aber *gründlich* und redlich beurtheilt zu werden; ſo wie auch ich in meiner Unterſuchung und meinen Behauptungen ſicher die offenbarſten Beweiſe von redlicher Unparteylichkeit gab, indem ich der ſtrengen Folgerung ihren Lauf lieſs, auch wenn er der Tendenz des Freundes zuwider ging. Eine gründliche Beurtheilung ſoll mir, im Falle ſie mir zuſtimmt, eine mächtige Ermunterung zur weiteren Verfolgung meiner Zwecke ſeyn; im Falle ſie mich aber berichtigt, wird ihr ein dankbares *Streben* der Beſſerung entſprechen.

Dagegen werde ich den ſeichten Kritiker keiner Aufmerkſamkeit würdigen; auſser er würde ſich mit boshafter Dreiſtigkeit zeigen, dann ſoll ihm gerechte Züchtigung auf dem Fuſse folgen.

Ich muſste auch dieſe Erinnerung noch beyfügen, weil das Heer derjenigen zu zahlreich iſt, welche der Wahn berückt, ſie vermöchten jede pädagogiſche Schrift zu rezenſiren, *weil ſie ſchon viele pädagogiſche*

Schrif-

Schriften lasen, ohne zu ahnen, daſs es hier um die Beurtheilung Einer zu thun iſt, welche ihnen erſt den Maaſsſtab für die Prüfung Anderer gewähren ſoll; um die Beurtheilung einer Schrift, welche gründliche Kenntniſs der allgemeinen Philoſophie, der Staatswiſſenſchaft und der Pädagogik im groſsen Sinne vorausſetzt.

Bayreuth den 9ten März 1811.

Der Verfaſſer.

Vorrede

zur zweyten Auflage.

Ein neues Jahr beginnt! welche Ausſichten gewährt es dem Erzieher für unſer Vaterland? — —
— — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — — —
—*) Wie ſoll man ſich bey ſolchen Umſtänden aufgefordert fühlen, dem Publikum ein Werk zu überliefern,
das

*) Die hier fehlende Betrachtung über die kriegeriſchen Zeitverhältniſſe und ihr Verhältniſs zur Menſchenbildung hat die Cenſurbehörde zu unterdrücken für nöthig erachtet.

Anmerk. d. Setzers.

das auf die höhere Angelegenheit der Menſchheit hinweiſt, nämlich ein edleres Geſchlecht zu erziehen, *damit der Gottheit Reich auf der Erde ſichtbar unter den Menſchen werde!* Doch! vielſeitig ward das Verlangen nach dem neuen Erſcheinen dieſes Werkes geäuſsert: und dieſs war mir Aufforderung genug, es auch unter den ungünſtigſten Verhältniſſen dem Publikum in einer neuen Geſtalt wieder zu geben. Ja, dieſe Aufforderung war für mich ſo wirkſam, daſs ich der Buchhandlung ein Verſprechen über meine Kräfte machte, nämlich die zweyte Auflage ſchon vor einem halben Jahre zu liefern. — In wie weit ich dieſe, und die Erwartungen des Publikums täuſchte, hoffe ich Vergebung, wenn ich ſage: das Geſchäft, die Anſtalten einer beſſeren Volkserziehung vorzubereiten, forderte im vorigen halben Jahre meine ganze Thätigkeit.

Was ich aber noch ſonſt beym Erſcheinen dieſer zweyten Auflage zu bemerken habe, beſteht im Folgenden:

Ich danke mit Innigkeit den vielen Edlen, welche von der Wahrheit meiner Erziehungsgrundſätze durchdrungen, ſichs zur Angelegenheit machten, ſie geltend zu machen, und zur Ausübung zu fördern.

Ich

Ich vergebe von Herzen denjenigen, welche glaubten, ein so anmaſsliches Werk unterdrücken zu müſſen.

Ich habe meine Lehre noch einmal gewiſſenhaft überdacht, und fand keine Veranlaſſung, ſie im Grunde zu ändern. Dieſs und die vielen öffentlichen und Privat-Urtheile von Sachverſtändigen beſtärkten mich in der Ueberzeugung, daſs ſie gegründet ſey.

Eine vortheilhaftere Darſtellung wünſchte ich ihr ſelbſt, dieſs geſtehe ich, und mein Streben ging auch dahin, die vorige wo möglich zu verbeſſern; allein dem Ganzen eine andere Form zu geben, vermochte ich gegenwärtig noch nicht, weil mir eben gegenwärtig, wo mir mein Amt die Pflicht auflegt, an manchen Orten erſt die Grundlage eines von unſrer allerhöchſten Regierung intendirten beſſeren Schulweſens herzuſtellen, die Augenblicke der freyen Muſse nur kärglich und in ſo mannigfaltigen Zwiſchenräumen zugemeſſen ſind.

Ich habe auch, wo ich es für nöthig fand, auf manche Erinnerungen der Rezenſenten Rückſicht genommen, mit Ausnahme des in den heidelberger Annalen, weil — er ſich ſeines Amtes unwürdig machte. Nur dem Werke und dem Verfaſſer das Aufkommen miſs-

missgönnend, warf er mit absprechenden Sentenzen um sich, die seine Erbärmlichkeit decken sollten. Ohne irgend einen Beweis dem Publikum zu liefern, dass er das Werk durchdrungen habe und im Auszuge wieder zu geben vermöge, konnte er so lächerlich arrogant seyn: seine Aussprüche — ohne alle Begründung mit dem Epiphonem zu krönen: *Kurz! es ist ein misslungener Versuch.* Es hätte wahrlich Nichts mehr bedurft, seine Trivialität zu beurkunden, als dass er noch hinzugesetzt hätte: *halter* — Es ist halter ein misslungener Versuch! Doch! es wandelte ihm selbst die Aengstlichkeit über seine Vermessenheit an, und er sagt dem Publikum so ganz herzlich: *er glaube doch gewiss, es verstanden zu haben.*

Es sey ferne von mir der Dünkel, Dasjenige, was ich behaupte, unangefochten wissen zu wollen, und ferne von mir die empfindliche Eitelkeit, dem gram zu seyn, der mir nicht Beyfall zuruft; sondern vom Interesse für die gute Sache geleitet, ehre ich vielmehr denjenigen, welcher mir aufweist, dass ich den Weg zum Ziele verloren habe, und danke ihm mit Biederkeit, wenn er mir darauf hilft. Ja selbst wenn er unrecht haben sollte, werde ich doch die Gesinnung

ehren,

ehren, und des Mannes Anſicht zu berichtigen trachten, wie dieſs der Fall mit dem Gelehrten iſt, welcher das Erſcheinen meines Werkes im Morgenblatt anzeigte, und ſich über ſeine Hauptidee *Erziehung zur Divinität* ungemein entrüſtet bewies; allein — wenn der Kritiker nur über das Ganze Ausſprüche ſich erlaubt, *ohne ſie durch die Widerlegung der darin aufgeſtellten Grundſätze zu erweiſen*, oder *die Irrthümer in den Folgerungen aufzudecken*, was ſoll man von dieſem Manne denken? Ich erkläre es hier unverholen: Ich halte ihn entweder für einen Ignoranten — in *der Erziehungslehre*, oder für einen unredlichen Kritiker, in ſo lange als er nicht entweder die Unrichtigkeit der Grundſätze meines Werkes aufdeckt, oder den Mangel der Konſequenz in der Theorie zeigt. Ein Rezenſent iſt allemal verbunden, eine getreue Darſtellung des Ganzen zu liefern, wie die Rezenſenten in der Jenaer und Münchner Literaturzeitung, oder in Gutsmuths pädagogiſcher Bibliothek, gethan haben, nur in den Heidelberger Jahrbüchern geſchah es nicht.

Der Gegenſtand iſt zu wichtig, als daſs ein redlicher und beſonnener Streit darüber dem Publikum nicht intereſſant ſeyn ſollte.

Ich

Ich fühle auch daher mich gedrungen, hier kurz zu ſagen, was ich im Werke ausführlich behaupte, *daſs ich die einzig wahre Lehre von der Menſchenerziehung aufſtelle* (nicht die einzig wahre Darſtellung von ihr liefre) — wer alſo von der Liebe zur guten Sache erglüht, in meiner Lehre einen Grundirrthum, oder Irrthümer in der Anwendung zu finden glaubt, ſchweige nicht; wenn er ſich anders ſtark genug fühlt, um vor der Warnung ſich ſicher zu ſtellen: *Si tacuiſſes, philoſophus manſiſſes.*

Die Aufforderung und Bitte, die ich mir hier an tief- und redlich-denkende Männer hinſichtlich der Beurtheilung meines Werkes im Ganzen erlaube, gilt auch ins Beſondere hinſichtlich der von mir angegebenen Elementar-Unterrichts-Methode.

Dieſe Methode, die ich zwar nur in einzelnen Umriſſen hier darſtelle, aber doch auf unläugbare Prinzipien eben ſo, als auf den Erfolg in der Praxis gründe, hat ſchon ſeit der kurzen Zeit ihrer Bekanntmachung ſo widrige Schickſale, ſo bittere Kränkungen und ſo gemeine Miſshandlungen erlitten, daſs der Urheber dem Augenblicke feind ſeyn ſollte, in welchem der urſprüngliche Gedanke dazu in ſeiner Seele entſtand

ſtand. So auffallend manchem Leſer dieſe Bemerkung vorkommen mag, ſo gegründet iſt ſie. Die Geſchichte der vaterländiſchen Erziehung mag ſich einſt hierüber *mehr* verbreiten; denn ich ſelbſt werde über mein eigenes Geſchick nie ſprechen. Aber ſtaunen wird vielleicht noch mancher Edle, der jeder Erfindung eine ruhige Prüfung, der guten Sache ihr Aufkommen, und dem Verdienſte ſeine Belohnung wünſcht.

Daſs jede neue Erfindung ihre Gegner und Feinde hat, iſt eine bekannte Sache, darum kann mir auch eine ſolche Erfahrung nicht ſchmerzlich ſeyn, ja wenn *ſelbſt* das Streben der Gegner auf die Herabſetzung meiner eigenen Perſon mit abzielte; aber was mich ſchmerzt, iſt, daſs die Kritik, der Tadel und die Herabwürdigung oft nur im Geheimen thätig ſind*).

Es

*) Eine Probe hiervon: Ein Mann warnte in ſeinem Wirkungskreiſe alle ſeine Subalternen, dieſe Methode anzuwenden; denn, was *er* von ihr erfahren habe, (wohlgemerkt, er hatte Nichts von ihr erfahren) ſey nur *todter Buchſtabe* und — *Tand!!!* Faſt alle Regenten fanden es der Sache werth, Prüfungen einer Methode anſtellen zu laſſen, deren Ruf aus

der

Es ergeht darum auch in dieſer Hinſicht an jeden, der pädagogiſchen Blick, einen unparteyiſchen Sinn, und Kraft der ſchärferen Beurtheilung hat, meine herzliche Bitte, die Sache mit Ruhe, mit umfaſſendem Nachdenken, und mit lebhafter Vorſtellung der Kinderwelt — zu prüfen, und ſeine Bemerkungen — *öffentlich* mitzutheilen. Es iſt ja um eine Angelegenheit der *Menſchheit* zu thun, — nicht um eine Privatſache, darum hat das Publikum auf die Mittheilung unſerer Anſichten, Beobachtungen, und Erfahrungen gerechten Anſpruch.

Es iſt mir um Nichts weniger zu thun, als das Leben und die Natur wieder in die Schulen einzuführen, welche der roheſte, man kann ſagen, der brutalſte Mechanismus daraus verbannt haben. Und in dieſem Unternehmen rechne ich auf die Unterſtützung der wahren Kinderfreunde.

Wer kein Zartgefühl für die Pflege der Jugendknospen, keinen Sinn für die geiſtige Entwicklung, keinen

der Schweiz erſcholl — und ein Scholarch *warnt* vor einer Methode, deſſen Grundſätze Gelehrte gut heiſsen, und deſſen Früchte ſo viel Lehrer aufweiſen!!!

keinen Geſchmack an der naiven Entfaltung der jugendlichen Gemüthlichkeit hat; dem iſt es gleichviel, ob in den Schulen das brutale Geklapper des Buchſtabirens fortdauere, oder ob das Geziſch und Gepſitſch des Lautirens den Weg zum Ziele abkürze, oder ob man die Jugend auf eine ihrem Alter angemeſſene Weiſe in intellektueller, und moraliſcher Hinſicht behandle, daſs ſie durch ſich auch die Kunſt zu ſchreiben und leſen ſich verſchaffe. „War es doch immer „ſo, und kein Kind ging dabey zu Grunde,“ heiſst es, zu was ſo künſtliche Wege zum Ziele, da der alte, wenn er auch länger ſeyn ſollte, doch ſo betreten und gebahnt iſt, daſs die Lehrer nicht ſelbſt wieder Führer dabey bedürfen. — Was läſst ſich ſolchen Einreden entgegnen?!

Darum hier auch kein Wort mehr!

Groſse und einſichtsvolle Männer und zartfühlende Kinderfreunde und geiſtreiche Mütter machten an mich die Aufforderung, der ausführlichen Darſtellung meiner Unterrichtsmethode eine eigne Schrift zu widmen, und ich bin eben im Begriffe, dieſer Aufforderung zu entſprechen. Da wird es Veranlaſſung genug geben, ſo manche Einwendung, welche ſich den

Schein

Schein der Wichtigkeit giebt, in ihrer gänzlichen Nichtigkeit darzuſtellen; und man wird ſich am Ende überzeugen, daſs die wahre Unterrichts-Methode nur in der Kunſt beſtehe. Den Gang, den die Natur in Hinſicht auf — *die allſeitige* Menſchenbildung nimmt, bey dem Individuum in wohlberechneten — abgemeſſenen Stufen nachzubilden, und daſs eben darum alles — *Künſtliche* im ſtrengeren Sinne des Wortes, dabey nicht geſucht werden müſſe.

Bayreuth, den 6ten Jenner 1813.

Der
Erziehungslehre
erster Theil.

Einleitung.

Ueber die Entſtehung der Pädagogik als Lehre.

Die Entſtehung des Menſchen geht urſprünglich bewuſstſeynlos vor ſich.

Die Erſcheinung der *Erziehungsthätigkeit* und der Erziehungslehren ist der ſichere Vorbote der ſteigenden Humanität.

Das menſchliche Leben ohne Reflexion gleicht dem hellen Strome, deſſen ſpiegelnde Fluten ſich unaufhaltsam fortwälzen. Es iſt, als läge das bewegende Prinzip in ihnen ſelbſt. In dieſem Strome ſpiegeln ſich Geſtalten, und er nimmt allerley Gegenstände, die ihm nahe kommen, oder sich seinem Laufe entgegenstellen, in sich auf, oder mit sich fort. — Eben so der Mensch, ohne bestimmtes Bewuſstseyn dessen, was er denkt und thut. Er wälzet sich auf gleiche Weiſe im Leben fort, als läge das bewegende Prinzip in ihm; und doch wirkt es ſtets nur von Auſsen. Geſtalten ſpiegeln ſich in ſeinem Auge; aber im Grunde ſieht er ſie nicht; ſondern ſie ſind nur ſtets neue Urſachen ſeiner Bewegung.

 Auch

Auch er nimmt, was ihm nahe kommt, und Verwandtſchaft mit ſeinem Weſen hat, zu ſich, und verdrängt, was ſich ihm entgegenstellt. Erſt dann können wir von ihm ſagen, er werde Menſch, wenn er auf ſeine ſtets fortwallende Bewegung des Lebens mit Bewuſstſeyn blickt, und ſich gleichſam ermannt mit dem Entſchluſſe, dieſer Bewegung ſelbſt Maas und Richtung zu geben.

Wie viele freylich nach dieſer Bezeichnung — *Menſchen* ſeyen, das mag jeder, so niederſchlagend der Gedanke auch iſt, ſelbſt erwägen und ſich beantworten. So viel bleibt indeſſen unbestreitbar: daſs dieſe Bezeichnung des Nicht-*Menschlichen* und *Menschlichen* für jeden gelten müſſe, der ſich nur einen — *Begriff* vom *Menſchen* bilden will.

Dieſes bewuſstſeynloſe Treiben der Menſchen hat aber, ſo wie im gemeinen, auch ſogar im höheren Leben ſtatt.

Der Menſch fühlt auch hier entweder nur einen natürlichen Drang, Etwas zu können oder zu wiſſen, oder er wird vom Eigennutze zum Ringen nach Kenntniſſen getrieben. So wie dort im niedern Leben kein Aufgreifen ſeiner Selbſt eintritt, eben ſo läſst ſich auch hier der *Studierende* (im weiteſten Sinne des Wortes) oft von Kenntniſs zu Kenntniſs fortziehen, ohne gleichſam ſelbſt auf ſeinem Wege Halt zu machen, ſein Gebiet des Wiſſens zu überſchauen, und den Standpunkt zu ſuchen und zu fixiren, von welchem er ſich mit ſich'rem Blicke Alles zu ordnen,

und

und zum wahren Bewuſstſeyn zu einigen vermöchte.

Das Bewuſstſeyn konſtituirt den Menſchen.

Erſt bey dieſer Epoche des höhern Lebens *wird* der *Gelehrte* oder der — höhere *Menſch*, ſo wie oben bey jener des eigentlichen gemeinen Bewuſstſeyns der Niedere — *Menſch* — *wird.*

Eine immerwährende Rückkehr auf ſein Seyn und eine damit verbundene Ermannung, ſein Seyn ſelbſt zu begründen, macht alſo das Grundprinzip der *Humanität* aus.

Doch, in dieſem Akte der Freyheit — dem ſich vornehmen, *zu ſeyn* — muſs nothwendig auch die Idee des — *wie* — *zu ſeyn*, eingeſchloſſen ſeyn. Denn ohne dieſe Idee wäre jener Akt der Freyheit nur ſcheinbar, im Grunde nur ein Trieb zu ſeyn, der allen Weſen der Erde mehr oder minder regſam eingebohren iſt.

Dieſes *wie* kann denn aber nichts anders, als die Idee des Menſchlichen (Humanen) ſelbſt ſeyn; denn nur das Bewuſstſeyn ſeiner Selbſt erzeugt den Gedanken an daſſelbe. Dieſes Bewuſstſeyn iſt aber nicht das des *Seyns*, ſondern der Kraft *zu ſeyn*, oder ſein Seyn zu konſtituiren, folglich das Bewuſstſeyn des *eigentlich Menſchlichen*, und ſchlieſst hiermit die Form des Seyns in ſich als Bedingung — *Menſch* oder *Menſchlich zu ſeyn.*

Mit

Mit dieſer Epoche des wahrhaft menſchlichen Werdens ſind Philoſophie, Religionswiſſenſchaft und Pädagogik gebohren.

Der Menſch, in welchem dieſer Akt der Freyheit zum deutlichen Bewuſstſeyn erhoben wird, ſetzt ſich in Vergleich mit der Auſsenwelt, welche er dem Geſetze der Nothwendigkeit unterworfen hält, während er gegen ſie mit dem Vorzuge der Freyheit prahlt.

Allein dieſe Auſsenwelt wird ihm eben darum ein Objekt der Betrachtung, theils weil er in ſich den Reiz fühlt, an ihr ſeine Denkkraft zu üben, theils um ſeinen Vorzug über ſie dabey noch mehr zu erkennen, und ſich ſelbſt hervorzuheben.

So wird dem Grunde der Erſcheinungen nachgeſpürt, und mit dem urſprünglichen Philoſophiren begonnen. Doch eben dieſes Nachdenken über die Auſsenwelt bringt den Menſchen nothwendig immer mehr auch zu ſich wieder zurück, weil er in ſich das denkende Prinzip erkennt, und ſich mit dieſem der Auſsenwelt entgegenſtellt. Dieſer Gegenſatz fordert eher nun den Menſchen zu einem neuen Nachdenken auf, zu dem, *wie er ſeyn müſſe*, im Vergleich mit der Auſsenwelt, um gegen ſie den erkannten Vorzug zu behaupten, oder um wahrhaft Menſch zu ſeyn. Das, was ſpäter die höchſte Spekulation zur menſchlichen Einſicht brachte, nämlich der Gedanke, daſs das *wie* nur in der Idee der Gottheit ſelbſt geſucht

ſucht werden müſſe, als einzige Wahrheit anzunehmen, dazu wurde die menſchliche Natur gezwungen; denn ſo bald nur der Einzelne, wie eine Nation, bey dem bezeichneten Punkte ſeiner Entwicklung, d. i. auf dem Punkte des In ſich Kehrens und Erwägens, wie er ſeyn müſſe, anlangte, ſo entſtand in ihm ſchon der Gedanke an den Einzigen, nach deſſen Willen und Vorbild Alles ſeyn müſſe.

Dieſe dem menſchlichen Gemüthe gleichſam eingebohrne Ueberzeugung, verbunden mit der natürlichen Trägheit, welche das Anſtrengen im Selbſt-Erkennen des göttlichen Willens ſcheut, veranlaſste frühzeitig das Prieſterthum, bey welchem der Menſch ſich lieber einen ſeines Gleichen als Vertrauten der Gottheit dachte, um von dieſem zu erfahren, was Gottes Wille ſey, als daſs er ſelbſt ſich Mühe geben möchte, es zu erforſchen und zu erſinnen.

Wenn auch gleich Anfangs der Prieſter dem Menſchen, was er für gut hält, als Gottes Wille und Ausſprüche erklärt, ſo muſs er ſich doch ſtets auch nach dem Fortſchreiten der auf der andern Seite bey dem edleren Theile der Menſchen begonnenen Philoſophie richten, und ſo vervollkommnet auch er ſeine Religionslehre, wiewohl es ganz natürlich iſt, daſs er dem ſchnellen Fortſchreiten der Philoſophie gram wird, weil das Eindringen jenes auswärtigen Lichtes den Schimmer ſeines Nimbus zu verdrängen droht. Darin liegt auch der Grund, warum der Konflikt zwi-

ſchen

ſchen Prieſterthum und Philoſophie, ſo wie zwiſchen Kirche und Staat nie aufhöret, bis Philoſophen und Dichter auch Prieſter ſind, oder die Prieſter auch Philoſophen und Dichter ſind, und die Kirche ſich wieder mit dem Staate vermählt. *)

So geſchieht es, daſs bey dem Fortſchreiten von beyden die Menſchen endlich in Bezug auf das Seyn nach dem göttlichen Willen und Vorbild wieder in ſich getrieben werden, um da den Grund des Nicht - Darnach - Seyns aufzufinden. Die Ethik kommt in der Philoſophie zum Vorſcheine, und die Moraltheologie erhebt ſich zur gleichen Wichtigkeit und Würde mit der Dogmatik. Der Menſch wird immer mehr belehrt, daſs es an ihm liege, nach dem Willen Gottes zu ſeyn; daſs es auf ſeine Anſtrengungen, kurz auf ſeine — *Tugend* ankomme. Einſichtsvolle Aeltern kommen nun zur Ueberzeugung, die Kinder müſsten von Jugend auf ſchon dazu geformt werden, und der Gedanke an das: — *wie* ſoll man hierbey verfahren? — entſteht nun im beſorgten Mutter - und Vater - Gemüthe.

Ihre Beſorgniſſe, ihr Streben nach Einſicht, ihre Miſsgriffe bey dem beſten Wollen, bleiben vom gutherzigen Philoſophen nicht unbemerkt; und

*) Gegenwärtig bemerkt man immer noch in dem beyderſeitigen Streben dieſer Inſtitute, daſs ſie ihre eignen Intereſſen verfolgen, und dieſelben einander entgegen ſetzen.

und er verwendet sein Nachdenken über einen Gegenstand, mit dessen vollendeter Beleuchtung sich der Kreislauf menschlicher Kultur schliesst.

Die Philosophie ist ein unaufhörliches Streben nach der Erkenntniss des letzten Grundes des — Seyns. — Die Theologie eine sorgliche Beschäftigung in der Auslegung der göttlichen Aussprüche. So lange jene noch am Bande der Beobachtung gefesselt, nur von Erscheinung zu Erscheinung sich fortwindet, und diese von Besorgnissen erfüllt nur an Worte sich hält, wird offenbar von beyden der eigentliche — *Mensch* in der Mitte unbesorgt gelassen; ja wenn auch beyde ihre Anstrengungen auf den Menschen beziehen, oder praktisch werden; so ergreift jene nur das physische Seyn, um es zu verbessern, und diese den Verstand, um ihn zu ihrem Dienste zuzwingen. Es ist also offenbar, dass die Menschheit in ihrer Geschichte den Punkt, wo die Menschen, sich um das eigentlich Menschliche bekümmernd, auf Mittel und Wege sinnen, dasselbe an ihres Gleichen zum Vorscheine zu fördern, als die Epoche ihrer beginnenden Blüthe feyern müsse. Es ist offenbar, dass in demselben Verhältnisse, als sich die Philosophie und Theologie vereinen, die Erziehung des Menschen zu befördern, die Humanität im Steigen sey.

Es läſst sich daher in der Geschichte auch diese Periode nachweisen, und aus dem bisher Gesagten (mag es auch empfindlich klingen,) unläugbar darthun, dass die eigentliche *Humanität*

bey

bey manchen Nationen lange Perioden hindurch vermiſst wurde.

Um nicht zu weit vom eigentlichen Ziele der vorgenommenen Betrachtung abgeführt zu werden, wollen wir dieſen Gegenſtand nicht weiter verfolgen. Nur dieſs kömmt hier noch zu bemerken, daſs wir von der Erſcheinung der Erziehungsthätigkeit und der Erziehungslehre, als von dem Beweiſe der emporkommenden Humanität ſprechen, und folglich dadurch ſchon, erſt ein — *Werden* deſſen andeuten, was verlangt, oder nach dem eigentlich gerungen wird. Gemäſs dem Geſetze des allgemeinen Entwicklungsganges wird hier alſo auch nur ein allmähliches Vervollkommnen der Erziehungslehre und Thätigkeit vorausgeſetzt; jedoch vermag uns ein Blick auf die Quelle, aus welcher beyde ihre Anweiſung ſchöpfen, auch den Gang ihrer ſteigenden Vervollkommnung zu bezeichnen.

Die Philoſophie, noch gewöhnt, Erſcheinungen aufzufaſſen, und ihren Urſachen nachzuſpüren, bemerkte an dem aufkeimenden Menſchen den Trieb zum Verbotenen, und fand ſeine Urſache im Egoismus gegründet; die Folgerung war: der Menſch müſſe ſtets auf ſeinen *wahren Vortheil* aufmerkſam gemacht werden. Die Theologie, ſich immer nach ihrer Nebenbuhlerin richtend, verfuhr auf gleiche Weiſe, indem ſie dem durch die Erbſünde zu *irdiſch* gewordenen Gemüthe frühzeitig auf die gröſseren Vortheile einer *ewigen* Seligkeit hindeutete. Auf ſolche Weiſe

ſollte

ſollte ein kluges, wohlwollendes und gottſeliges Geſchlecht gebildet werden.

Allein die Philoſophie drang tiefer in den Gegenſtand, und forderte daher das vollkommene Studium des Menſchen, ſo wohl an ſich, als in der Erfahrung, nur mit dem Unterſchiede, daſs jenes Studium auch nicht über die — *Beobachtung des ſich äuſsernden* Menſchen nach der herkömmlichen Verfahrungsweiſe hinausging, und der Erziehungslehre keinen gröſseren Gewinn verſchaffte, als daſs ſie jenen oben bezeichneten Trieb des Egoismus in ſeinen vereinzelten Modifikationen zeigte, woraus ſich keine andere Praxis ergab, als ein vereinzeltes Gegenwirken gegen dieſe vereinzelten Triebe, die bald unter dem allgemeinen Namen *Leidenſchaften*, bald unter den beſonderen Benennungen der verſchiedenen Gemüths-Bewegungen vorkamen.

So hielt denn die Erziehungslehre mit der Arzneykunde gleichen Schritt, und lieferte, wie jene, eine *moraliſche Krankheitslehre*, eine *Rezeptenlehre* und eine *Diätetik*.

Wie mannigfaltig nun die Erziehungsthätigkeit bey dieſem Verhältniſſe ihrer Belehrung ſeyn muſs, kann jedermann für ſich ſchon denken, wenn er auch die Belege hierzu nicht in der Erfahrung findet.

Die Erziehungsthätigkeit ist im Anfange höchst mannigfaltig.

Die Erziehungsthätigkeit nimmt, wenn sie einmal in Erregung versetzt ist, die mannigfaltigste Richtung, je nachdem sich der Erziehende eine Vorstellung des Zweckes macht, den er verfolgen will; oder sie ist die mannigfaltigste im Wechsel, wenn der Erziehende sich gar keinen bestimmten Zweck seines Erziehens denket, sondern nur dunklen Vorstellungen dessen, was er will, sich überläſst. Die eine Erziehungsthätigkeit ist so nachtheilig, als die andere; denn, wenn auch jene die zu häufigen Inkonsequenzen dieser vermeidet, und momentane Miſshandlungen der Zöglinge verhütet, so verbildet sie um so konsequenter durch ihre Mangelhaftigkeit. Es ist der Mühe werth, beyde Erziehungs-Arten ein wenig näher zu beleuchten, vielleicht daſs so mancher sie dabey in der Wirklichkeit erblicket. Die erste Erziehungs-Art kann man, wenn gleich mit Unrecht, *die gelehrte* oder *systematische*, die zweyte, die *willkührliche* oder *natürliche* nennen.

Wir wollen zuerst unser Augenmerk auf diese werfen, weil sie die allgemeinste ist. Es gibt Menschen, in welchen der Gedanke *erziehen zu wollen* erwacht, ohne es zu ahnen, daſs sich dieses Wollen auf eine Wissenschaft und Kunst grün-

den müsse;*) oder die, wenn sie auch von der Ferne über eine solche Kunst sprechen hören, sich selbst klug genug dünken, um sich nach einer weiteren Belehrung umzusehen. Erzieher dieser Art setzen *ihr* ganzes Bestreben in die stets wachsame Aufmerksamkeit, mit der sie den Zögling in der Absicht verfolgen, um ihn einer Seits, wenn er Etwas thue, was nicht recht, gut, schicklich, vortheilhaft wäre, davon abzuhalten, ihn zu warnen, und ähnliche Fälle für die Zukunft zu verhüten, und andrer Seits ihn unnachläßig anzuhalten, daſs er das thue, was ihnen (den Erziehern) recht, gut, schicklich, und vortheilhaft dünkt. Das Erziehen solcher Erzieher ist daher, wenn *ihnen* anders der Zögling am Herzen liegt, ein immerwährendes sorgliches Umhersehen, Warnen, Mahnen, und Predigen. Diese traurige Erziehungsweise, welche die schöne Kinderwelt unaufhörlich mit Wolken der übertriebenen Sorge trübt, oder durch den Donner des gereizten Unwillens unfreundlich macht, ist jedoch nicht so nachtheilig, so lange sie vom Triebe der Gut-

müthig-

*) Einst hörte ein Hofmeister von adelichen Knaben, den seine hübsche Figur, sein Stand, und die französische Sprache zu diesem Berufe brachten, von seinen Vertrauten, man erlaube sich Kritiken über ihn, und sage ins Besondere, er solle Erzieher seyn, und wisse Nichts vom Erziehen. Ganz naiv antwortete er: seine Aeltern hätten ihn und seine Brüder doch auch gut erzogen, also müsse er doch erziehen können!

müthigkeit geleitet wird, als wenn die dunkelvolle Klugheit ſich zur Herrſcherin des Geſchäfts aufwirft. Denn dieſe Herrſcherin will nicht nur Nachtheiliges und Unſchickliches verhüten, ſondern mit jedem Moment, wo die Aufmerkſamkeit auf eine Kindes-Handlung gerichtet wird, auch ihre Vorſtellungen vom Guten, Schicklichen, und Vortheilhaften ihm aufdringen. Daher tritt in jedem Falle, wo der Zögling nicht ihren Anſichten von Leben und Welt entſpricht, nicht blos Warnen, ſondern Rüge und Strafe ein: im entgegengeſetzten Falle aber auch, wie es *bey Herrſchern* Sitte iſt, Belobung und Belohnung. Da nun eine ſolche Erziehungs-Weiſe das klare Bewuſstſeyn eines beſtimmten Zieles entbehrt, ſo kann man ſie ganz mit einer Erziehungs-Maſchine vergleichen, welche die Kinder bald zurückzieht, bald vorwärts treibt, bald ihnen ſchmerzliche Stöſse verurſacht, bald ihnen Etwas Angenehmes zuſchüttet. Dieſe Maſchine ſchwingt ſich zwiſchen den beiden Pfeilern Gutmüthigkeit und dünkelvolle Klugheit nach momentanen Impulſen, welchen neue Erſcheinungen den Schwung, und zufällige Gemüths-Affektionen die Richtung geben.

Dieſer Erziehungsweiſe ſteht die gelehrte gegenüber. Sie iſt von zweyfacher Art, entweder gelehrt ohne Syſtem, oder gelehrt und ſyſtematiſch. Die gelehrte Erziehung ohne Syſtem ſtützet ſich blos auf eine oberflächliche Lektüre von mannigfaltigen Erziehungs-Schriften

ten. Der Vater oder die Mutter, oder der gedungene Erzieher, hört immer vom Erziehen als einer Kunst sprechen, so wie von Büchern, in welchen diese abgehandelt werde, und er ergreift jedes, das ihm in dieser Hinsicht angerathen und empfohlen wird, mit Neugierde, und durchliest es mit Interesse und Absicht der Anwendung. Allein welchen Nachtheil mag wohl die Erziehung zur Folge haben, deren Gelehrsamkeit sich nur auf diese oberflächliche und rhapsodische Lektüre beschränket. Ohne klare Kenntniss des Menschen und seiner Bestimmung, ohne Einsicht in den Gang des menschlichen Werdens, ohne feste Prinzipien, auf welche sich eigne und andre Erfahrung zurückführen, und die daraus gezogenen Handlungs-Maximen sich berichtigen lassen, muss eine solche Erziehung das mannigfaltigste Gemählde von den Einwirkungen auf das Kindes-Leben darstellen. Dagegen tritt die gelehrte festen Schrittes einher, und entwirft sich, gestützt auf ihr Wissen, — *Systeme* und *Pläne*. Aber wie vielerley solcher Systeme und Pläne müssen Anfangs zum Vorscheine kommen? Denn, ist es möglich, dass der Mensch gleich im Anfange, wo er über einen Gegenstand nachdenkt, denselben sogleich in seiner Totalität durchdringe? Es kömmt daher hierbey immer nur auf die partielle Ansicht an, welche von dem Menschen als dem Objekte der Erziehung, und hiermit auch vom Zwecke derselben genommen wird. Entweder betrachtet der Erzieher den

Men-

Menſchen in ſeinem Leben, ſubſiſtirend und wirkend, um zu ſubſiſtiren, oder er nimmt ihn von Seite der politiſchen und moraliſchen Exiſtenz. Im erſten Falle geht das Erziehungsſyſtem darauf aus, dem aufkeimenden Menſchen dahin zu verhelfen, daſs er einſt gut ſubſiſtire, all' das kenne, was hierzu erforderlich iſt, und die Gewandtheit erhalte, ſich es zu verſchaffen. Dieſe Erziehungsweiſe theilt ſich ſodann in die phyſiſche Bildung, und in die reale Aufklärung des Verſtandes. Ihr vorzügliches Muſter iſt die ſpartaniſche Erziehung. In Teutſchland aber kam ſie in einer bequemern Modifikation zum Vorſcheine, als man den Emil nur von der phyſiſchen Seite der Ausbildung nahm, und ſpäter auch die Aufklärung als das Glückſeligkeitsmittel anpries. Im zweyten Falle trachtet der Erzieher dahin, den Zögling in der Art zu formen, daſs er in politiſcher und moraliſcher Hinſicht über allen Tadel erhoben werde, weil auch eben hiervon die beſte phyſiſche Exiſtenz abhängt. Die Erziehungs-Art wird nun im Anfange vorzüglich *disciplinäre Zucht*, im feineren Sinne des Wortes, und *mechanisch doktrinell.* Denn, nachdem dem Erzieher nur ſein Zweck des Gegenſtandes vor dem Auge ſchwebt, überſieht er hiebey den Gegenſtand ſelbſt, oder er vergiſst über das Prädikat das Subjekt. Er will nur das Gewünſchte hergeſtellt wiſſen, und dieſs iſt ein — Menſch, *der die politiſchen und moraliſchen Formen kennt,* und *darnach leibt und lebt.*

Dieſe

Diese Erziehungsweise war, jedoch in mannigfaltigen Modifikationen, in den Philanthropinen Süd-Teutschlands vorzüglich zu Hause, wie aus dem ersten Theile meiner Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schule zu ersehen ist. Oder der Erzieher nimmt auch das Subjekt ins Auge, und will nur das innere Prinzip desselben formen, und seine Erziehungsart soll eine successive Anregung, Entwicklung und Erhöhung der menschlichen Anlagen und Kräfte seyn. Diese Erziehungsart hat ihren Kulminations-Punkt in der *Pestalozzischen* Erziehungslehre erreicht.

Es ist wahrhaft unterhaltend für den Denker, den durchaus gleichen Gang der menschlichen Kultur auch auf dem Gebiete der Pädagogik zu beobachten, um stets zu der Bemerkung getrieben zu werden, daſs das eine Prinzip, welches Alles durchwaltet, sich, wenn der menschliche Geist einmahl thätig seyn will, in allen Funktionen desselben regt, und den Verstand von einem Punkte zum andern treibt, bis er mit diesem Prinzip selbst innigst vermählt das Wahre ergreift, und seine Thätigkeit nur in der richtigen Auseinandersetzung desselben darthut.

Bey jeder der oben angeführten Erziehungsarten war zwar stets die eine angegebene Tendenz die vorwiegende; allein ohngeachtet dessen waren doch die zwey andern mit eingemischt, und der Verstand fühlte selbst dunkel eine gewisse Unruhe, weil er das Mangelhafte seines Strebens ahnete, und sich daher noch nach einem anderen

Syſteme zur Ergänzung des adoptirten vorwärts getrieben fühlte. So muſste denn immer ein anderes folgen, in welchem nach der neu ergriffenen Anſicht auch die neue Tendenz vorwog.

Schon vor Peſtalozzi haben ſo manche Männer gedacht und geſagt, man müſſe nicht ſowohl auf das Aneignen der politiſchen und moraliſchen Formen, ſo wie auf das Aneignen der nöthigen Kenntniſſe ſehen, ſondern vielmehr auf das Anregen und Entwickeln der menſchlichen Anlagen. — Allein ihre Reden kamen immer *in Verbindung mit anderen Lehren von den frühern Syſtemen vor*, darum machten ſie das Aufſehen nicht, als die in hochtrabenden Phraſen als *originales und einziges* Bildungsmittel angekündigte — Lehre von Peſtalozzi.

Soviel beurkundet indeſſen die Geſchichte, daſs es von dem Zeitpunkte an, wo das Erziehungsweſen in Teutſchland in Anregung kam, dieſe drey Haupt - Erziehungslehren Epoche machten; allein es war ganz natürlich, daſs ſie aus eben dem Grunde, weil der menſchliche Verſtand nie ſeine Befriedigung fand, ungemein viele Modifikationen erzeugten, und ſo erhielten wir erſt ein ganzes Heer von Erziehungs - Schriften, in welchen jeder Schriftſteller nach ſeinem Dünken Etwas Ergänzendes liefern wollte.

Was bey dieſer Mannigfaltigkeit von Anſichten, Begriffen und Lehren gleichſam zur Seite erzeugt wurde, ſind formale Werke, in welchen die Beobachter dieſer Mannigfaltigkeit das Mannigfal-

nigfaltige in Einheit zu bringen, und in eine Form der Wiſſenſchaft zu gieſsen trachteten.

Einen vorzüglichen Beweis von dieſem Streben liefert Hr. *Weiler*.

Doch, was iſt nun die letzte und ärgerlichſte Folge dieſer Mannigfaltigkeit? Ein unaufhörliches wechſelſeitiges Prüfen und Kritiſiren, ein raſtloſes Streben, das Mangelnde zu ergänzen, oder das Mannigfaltige in ſtrenge Formen zu drücken, aber eben darum auch ein immerwährendes Schwanken in der Praxis; wahrhaft! ein trauriges Verhältniſs der Menſchheit, welche einmal dahin gekommen iſt, das Erziehen als nothwendig zu erkennen, und doch nicht in einem ſo wichtigen Zweige des ihr nöthigen Wiſſens zur Beruhigung zu gelangen, ja nicht einmal allgemeine Grundſätze zu erhalten vermag, Grundſätze, die wenigſtens für jeden, der auf dieſem Gebiete einen eignen Weg zum Ziele ſuchen will, zur Stütze dienten.

So ſey denn der Verſuch gewagt, zu dieſer allgemein gewünſchten Ruhe den Weg zu bahnen.

Von dem Grunde der groſsen Mannigfaltigkeit der Erziehungslehren.

Der Grund dieſer groſsen Mannigfaltigkeit in den Anſichten und Lehren der Pädagogik liegt einer Seits in der Beſchränktheit des Blickes, mit welchem der Gegenſtand aufgefaſst wurde, wie ſchon oben gezeigt wurde, und anderer Seits eben darum in dem Mangel eines beſtimm-

 ten

ten Ausſpruches über den Zweck der Erziehung. Immer feſſelte ſich der Denker an einen der drey Gegenſtände, die er ſich vor das Auge hielt, um zur Realiſirung der Vorſtellung ſeine Thätigkeit darnach zu leiten. Er hatte entweder den Menſchen vor ſich, wie er das volle Vermögen beſitzt, ſich zu erhalten; oder er hatte den Menſchen vor ſich, wie er in alle Fugen des Lebens paſste, und ſo glücklich und glückſelig ſich preiſen konnte; oder er hatte den Menſchen vor ſich, wie er den vortrefflichſten Gebrauch von allen ſeinen Anlagen und Geiſteskräften zu machen vermochte, und auf dieſe Weiſe ſeines Lebens Glück und Seligkeit begründete.

Ein anderer aber glaubte die Materie der darüber mitgetheilten Lehren ſchon ganz vorräthig und vorbereitet, vermiſste nur Ordnung und Syſtem, und bemühte ſich noch, jene anzulegen und dieſes herzuſtellen.

Endlich bemerkte doch auch der ſchärfere Denker den Kontraſt zwiſchen den modernen Lehren der Schulen und dem verjährten Verfahren ſolcher Inſtitute, welche Zöglinge für das höhere Leben zu bilden trachteten, und forderte eine Bildung für das *Ideenreich*, weil er den Menſchen von edler Art vor dem Auge hatte, und dieſes herrliche Ideal dargeſtellt wünſchte.

Wie war es nun bey ſo vielſeitigen Anſichten auch nur möglich, einen beſtimmten Ausſpruch über den Zweck der Erziehung zu erhalten, und wo findet er ſich?

Mit

Mit dem Blicke auf die Erfahrung gerichtet, ſchien jeder der Ueberzeugung zu ſeyn, die Menſchen - Erziehung ſey Etwas — *Willkührliches.* Daher ſuchte man die Maasregel ſeines Verfahrens immer in ſeiner und anderer Erfahrung auf, nicht ahnend, daſs man im Grunde nur das Inſtrument des allgemeinen Weltgeiſtes ſey, der im ganzen Reiche des Entſtehens, Werdens und Vergehens immer gleichen und ewigen Geſetzen der Leitung folgt, und daſs, wenn man nicht blind ſeyn wolle, Nichts anders übrig bleibe, als die ewigen Geſetze der Menſchen-Entwicklung deutlich zu erkennen.

Die Erziehungslehre muſs eine beſtimmte Wiſſenſchaft werden.

Jeder Gattung von Weſen ſind die Bedingungen des Werdens in Harmonie mit ſeiner Natur vorgeſchrieben, und der ganze Prozeſs vom Entſtehen und Wiedervergehen geht darum ſeinen nothwendigen Gang. Der Menſch träume ſich nur nicht eine Ausnahme mit ſeinem Geſchlechte! Noch weniger täuſche ſich der Erzieher, daſs er dieſem Gange die Richtung willkührlich zu geben vermöge. Wer beſorgte denn die Menſchen-Erziehung, wo es noch keine Pädagogen, und Pädagogiken gab? Alle ſind wir *mit* oder *ohne Bewuſstſeyn* Inſtrumente des ebengenannten Weltgeiſtes zur Erziehung der Menſchen. Mit dieſer Erziehung geht es nach denſelben Geſetzen der Entwickelung, wie mit dem

Steigen der Wiſſenſchaften. Der Menſch wird nothwendig von einzelnen Beobachtungen zu Erfahrungen, von dieſen zu höheren Abſtraktionen und Regeln, endlich zur Prüfung des Erkenntniſs-Vermögens ſelbſt getrieben. Eben ſo behandelt Anfangs die Mutter und der Vater das Kind blindlings, und zwar mit beſſerem Erfolge, als wo jene einen höheren Grad von Bildung ſchon erreicht haben, und Beobachtungen über das Entwickeln des Kindes anſtellen, oder bey einem noch höheren Grade von Bildung eigne und andere Erfahrungen ſammeln und benutzen. Wenn aber Aeltern einmahl zu dieſem Punkte gelangen; dann zeigt ſich die Gelehrſamkeit geſchäftig. Sie verarbeitet mit Reflexion und Abſtraktion die geſammelten Beobachtungen und Erfahrungen, und es kommen — *Erziehungslehren* zum Vorſcheine. Und doch iſt im Grunde alles nur das Getriebe des allgemeinen und ewigen Geiſtes. Wenn denn nun doch Jemand mit Bewuſstſeyn hierin einwirken will, was hat er zu thun? Nichts anders, als eben dieſen groſsen Geiſt in ſeiner ewig gleichen Wirkſamkeit zu ſchauen, ſeine Zwecke in Bezug auf die Menſchheit zu erkennen, und die aufgefaſsten Bedingungen des *menſchlichen* Werdens der Maſſe, welcher ſo tief zu ſchauen nicht geſtattet iſt, die aber doch ſchon über ihr Verfahren zu räſonniren begonnen hat, zu Maasregeln ihres Verfahrens vorzulegen.

Damit die Willkühr ſich beſchämt zurückziehe, und die Nothwendigkeit eines Verfahrens erkenne, das nur die Handlungsweiſe des höchſten Menſchen-Erziehers nachahmt; werden wir denn in Bezug auf das Geſchlecht, ſowohl was den Zweck der Erziehung, als die Erziehungsthätigkeit, oder die Art und Weiſe des Einwirkens betrifft, nur — *eine* — *allgemeine* und *ewige* Menſchen-Erziehungslehre erhalten, welche nur in ihrer Darſtellung eine Verſchiedenheit zulaſſen kann. Den Grundſatz und die Hauptzüge des Syſtems, welche dieſe Lehre umfaſst, anzugeben, iſt der Hauptzweck dieſer Schrift.

S y ſt e m
d e r E r z i e h u n g s l e h r e.

§. 1.

Eintheilung derſelben in verſchiedene Hauptſtücke.

Zwey Hauptſtücke ſind es, worauf es bey der Erziehungslehre ankömmt, nämlich auf die unbezweifelte Löſung der zwey Probleme:

Erſtens: was iſt der Zweck der Menſchen-Erziehung? und zweytens: auf welche Weiſe kann der Zweck erreicht werden?

Die Erziehungslehre zerfällt nach dieſer Anſicht ihres Stoffes in zwey Hauptſtücke, nämlich in das *erſte, welches vom Zwecke der Menſchen-Erziehung, und in das zweyte, welches von der Erziehungsthätigkeit handelt.*

§. 2.

Soll die Lehre aber vollkommen ſeyn, ſo muſs ſie die Erziehungsthätigkeit genauer beſchreiben und vorzeichnen, ſo, daſs ſie nicht nur allgemeine Grundſätze als Regulative für ſie aufſtellt, ſondern auch beſtimmte Regeln des Verfah-

fahrens in der Anwendung angibt. Hier erhält aber die Lehre einen ganz andern Charakter; denn sie sorget nicht bloss für das Wissen, sondern auch für das Thun, und zwar zu dem Endzwecke, damit der Erzieher bey seiner Thätigkeit auf eine künstliche Weise zu Werke gehen kann.

Auf diese Weise zerfällt die Erziehungslehre in zwey Hauptheile, nämlich in die *Erziehungs-Wissenschaft* und *Erziehungs-Kunst.*

§. 3.

Doch es ergibt sich noch eine Ansicht der Sache. Die Erziehungsthätigkeit wirket entweder nur durch allerley mittelbare Anstalten und Umgebungen auf den Zögling, oder sie nimmt seinen Verstand vermittelst der Sprache in Anspruch. Im ersten Falle umschliesst sie den Werdenden gleichsam mit *einer Form*, in welcher er sich bilden soll, im zweyten ist sie ihm nur *eine Lehrerin.*

Wenn nun gleich, was später dargethan wird, beyde Einwirkungen zusammen gehören; so gestatten sie doch, und fordern sogar, zur richtigen Erkenntniss, eine besondere Behandlung. Daher erhalten wir also eine zweyfache Lehre, nämlich die *Bildungs-Lehre*, und die *Unterrichts-Lehre*, deren jede die obige Eintheilung annimmt, nämlich *Bildungs-Wissenschaft* und *Bildungs-Kunst* — *Unterrichts-Wissenschaft* und

und *Unterrichts-Kunſt;* weſswegen wir ſie zur Haupteintheilung des Werkes annehmen wollen.

Dem bisherigen Sprach-Gebrauche gemäſs aber nahm man auch das Erziehen für *Bilden* im ausgedehnteren Sinne des Worts: wir werden uns alſo auch deſſelben hier bedienen. Wir handeln alſo im erſten Theile von der *Erziehungs-* im zweyten von der *Unterrichtslehre.*

I. Theil.

Von der Erziehungslehre.

Erſter Abſchnitt.

Von der Erziehungswiſſenſchaft.

§. 4.

Die Erziehungswiſſenſchaft iſt die ſyſtematiſche Darſtellung der Grundſätze, wodurch das Menſchen-Erziehen als eine auf unreife Menſchen ſich beziehende Thätigkeit geregelt wird.

§. 5.

Die Erziehungswiſſenſchaft kann nur *einen* Haupt-Grundſatz haben, deſſen verſchiedene Anſichten und Folgerungen nur verſchiedene *einzelne* Grundſätze abgeben. Eben die richtige Expoſition des Haupt-Grundſatzes und die harmo-

nische Verzweigung dieses Stammes muss das System bilden.

Der Haupt-Grundsatz hat, wie oben schon erinnert wurde, zwey Hauptpunkte zu bestimmen, nämlich A. *den Zweck der Menschen-Erziehung*, und B. die *Art und Weise der Erziehung*. Wir können also die Erziehungswissenschaft am füglichsten in diesen zwey Hauptstücken abhandeln.

§. 6.

So viel muss nun jeder einsehen, dass, wenn der Erziehungszweck mit einer unläugbaren Bestimmtheit angegeben, und die sich darauf beziehende Thätigkeit durch denselben Grundsatz geregelt ist, wie die Menschen-Erziehung für die Zukunft in die Reihe *nothwendig bestimmter* Aemter setzen, und ihre Lehre zur Würde der *Wissenschaft* erheben können.

Erstes Hauptstück.

Von dem Zwecke der Menschen-Erziehung.

A. Für die allgemeine Menschen-Erziehung.
B. Für die Erziehung der Individuen.
C. Für die Erziehung der Stände.

A. Allgemeine Menschen-Erziehung.

Die Kurzsicht oder Einseitigkeit der Ansicht veranlasste eine Verschiedenheit der Zweckbestimmung.

§. 7.

§. 7.

Der Mangel einer Zweckbeſtimmung für die Menſchen-Erziehung aus unläugbaren Grundſätzen oder aus der Idee des Menſchen war die Urſache der bisher herrſchenden groſsen Verſchiedenheit im Erziehungsweſen, und zugleich auch die Urſache des faſt durchaus noch herrſchenden Glaubens, die Erziehungslehre könne keine *Wiſſenſchaft* werden; ſondern beruhe nur auf Erfahrung, und bedürfe darum hauptſächlich nur der Anthropologie.

Es ſcheint wahrhaft, daſs die Menſchen die Gottheit wenig kennen. Denn der Welt und mit ihr dem Menſchen ins Beſondere iſt ſeine Beſtimmung von der Gottheit auf ewig feſtgeſetzet; und iſt nun die Anordnung in der Welt von Ewigkeit her getroffen, daſs immer und immer Weſen einer Gattung im Werden begriffen ſind, ſo iſt jedem die Beſtimmung der Gattung zum Ziele des Werdens vorgeſteckt.

Sollte nun das Ziel, das uns vorgeſteckt iſt, nicht erkennbar ſeyn? Und wenn es erkannt würde, wäre es nicht das Regulativ der Thätigkeit für denjenigen, welcher den Werdenden unterſtützen will? Allein dieſe Gedanken vermiſst man durchaus in den Erziehungs-Lehren, wie wir uns ſogleich überzeugen können, denn welche Zwecke finden wir in den Erziehungs-Schriften angegeben?

§. 8.

Alles, was Pädagogen bisher vom Zwecke der Erziehung angeben, reduzirt ſich auf Folgendes: dem Menſchen zur Entwicklung ſeiner Anlagen und Kräfte, oder etwas beſtimmter — ihm zu ſeiner Glückſeligkeit im Leben zu verhelfen; oder — zur Selbſtſtändigkeit, oder, wie die Peſtalozzianer rufen, zur *Menſchen - Würde*, — *zur Erzielung des Höchſten im Menſchen* — ohngeachtet ihr Stifter anfänglich anders rief.

§. 9.

Jede dieſer Beſtimmungen trägt den Beweis der Unrichtigkeit vor ſich.

a. Das Ausbilden und Entwickeln der Anlagen und Kräfte muſs ſelbſt wieder einen Zweck haben, und kann nur durch die Beſtimmung deſſelben geleitet werden.

b. Die Glückſeligkeit des Menſchen erzielen wollen, iſt ſicher das unbeſtimmteſte, unſicherſte, und darum mangelhafteſte Unternehmen, in Bezug auf Menſchen - Erziehung, indem die Glückſeligkeit des Menſchen ſelbſt das Unbeſtimmteſte iſt.

c. Moralität und Religion in dem zu erziehenden Menſchen begründen wollen, ſetzt voraus, daſs der Zögling auch zu einem Leben erzogen werde, in welchem er Moralität und Religion ausüben kann; folglich iſt auſser der Erziehung für Religion auch die Erziehung für's Leben nothwendig.

d. *Selbſt-*

d. *Selbstständigkeit* ist ja ein unbestimmter Begriff von der menschlichen Unabhängigkeit, und das Ringen darnach erhält erst seine bestimmte Richtung, wenn die Art und der Zweck der Selbstständigkeit selbst bestimmt sind.*)

e. Ueber das Unbestimmte der Angabe, *Menschenwürde*, oder *das Höchste im Menschen*, was ihn auszeichnet, was ihm unsren Beyfall, unsre Achtung, unsre Zuneigung sichert, enthalte ich mich hier Worte zu verlieren; denn die kalte Ueberlegung der Teutschen zeigt sich bereits schon alltäglich mehr hinsichtlich des neuen Staunen erregenden pädagogischen Evangeliums, eigentlich der Apokalypse, aus der Schweiz.

§. 10.

Von welcher Art die Zweckbestimmung seyn müsse, darüber müssen wir uns vor Allem vereinigen.

Der

*) Der (mir wegen seiner Redlichkeit schätzbare) Herr Rezensent in Guthsmuths päd. Bibl. wird daher bey näherer Erwägung dieses Punktes sein Urtheil zurücknehmen, dass das von mir aufgestellte Erziehungs-Ziel nicht das sonst schon bekannte und genannte, der *Selbstständigkeit* sey. Wahr ist es wohl, dass derjenige, welcher sein Seyn zu begründen vermag, *selbstständig* sey, allein eben so gewiss ist es, dass derjenige, dem man Selbstständigkeit predigt, noch nicht wisse, was Selbstständigkeit sey, und wie man sie behaupte.

Der Zweck der Menſchen-Erziehung, eines Gegenſtandes, der allen Menſchen gleich wichtig iſt, und nahe liegt, muſs *ſo* angegeben werden, *daſs ihn auch jeder erkennt, der den Ausſpruch vernimmt, daſs dabey jeder heller oder dunkler das Wahre fühlt, jeder bey reiferer Erwägung ſeine Befriedigung findet, und der Denker noch die Wahrheit, welcher jeder gemeine Sinn zuſpricht, durch höhere Anſichten zu begründen vermag.* Von dieſer Art ſoll daher ein Ausſpruch, ein Satz geſucht werden.

Deduction der Menſchen-Beſtimmung.

§. 11.

Dadurch unterſcheidet ſich der Menſch vom Thiere, daſs er für ſeine Exiſtenz mit Bewuſstſeyn ſorgt, — jenes aber durch den blinden Inſtinkt dazu getrieben wird. So lange das Thier und der Menſch, im Aufkeimen oder Werden begriffen, das zu thun noch nicht vermag, ſo erſetzen die Aeltern ihre Stelle. Nur tritt der Unterſchied ein, daſs die Natur in dem kräftig gewordenen Thiere *ihre* Wirkſamkeit äuſsert, aber dem ſtark gewordenen Menſchen zumuthet, ſeine Vernunft zu gebrauchen, um ihre Stelle zu erſetzen. Dieſs legt alſo den Aeltern des Menſchen die Verbindlichkeit auf, ihre Jungen dahin zu bringen, *daſs ſie ihre Exiſtenz vermittelſt ihrer Vernunft ſelbſt zu begründen vermögen.* Doch es iſt nicht bloſs um die Begründung der Exiſtenz

zu

zu thun, ſondern um das eigentliche *Seyn:* denn wenn auch die Natur durch den Inſtinkt wirkſam in dem Thiere iſt, daſs es ſeine Exiſtenz begründet; ſo wird ſie in jeder Gattung *auf die ihm eigne Weiſe begründet*, ſo, daſs das Thier von *einer* Gattung gerade in dieſer Form derſelben die Exiſtenz begründet, und dieſe Form der Exiſtenz-Begründung ſein — Seyn ausmacht. Die Form des Seyns und das Materiale des Seyns ſind daher bey jedem Weſen im Weltall ſo miteinander verſchmolzen, daſs ſie von jedem nur durch das gemeinſchaftliche Wort, *Seyn*, ausgedrückt werden. Nur das Exiſtiren eines Thieres in der ihm eigenthümlichen Form beſtimmt uns zu ſagen: es iſt ein — *Thier;* und zwar dieſes, oder jenes, ſo wie umgekehrt, wo wir das Exiſtiren eines Menſchen in der vorausgeſetzten Form bemerken, dieſs uns auch zu dem Prädikate, *Menſchlich*, beſtimmt. Ja die Idee, in einer Form zu exiſtiren, iſt uns ſo bedeutungsvoll, daſs wir auch da, wo wir die Exiſtenz eines Weſens (in einzelnen Aeuſserungen) in der Form eines anderen zu erblicken glauben, wir das Prädikat von dieſem auf jenes übertragen. So muthet man Thieren bey einzelnen Handlungen Etwas — *Menſchliches* zu, und im Gegentheile ſagen wir von ſehr vielen Menſchen, daſs ſie — *thieriſch* ſeyen.

Die Begründung ſeiner Exiſtenz durch ſich, oder die Begründung deſſelben in der Form des Menſchen, oder mit einem Worte, die Selbſt-

begrün-

begründung ſeines *Seyns* konſtituirt alſo den — *Menſchen.* Soll nun der werdende Menſch, um zu dieſem Punkte der Reifheit zu gelangen, von andern unterſtützt werden; ſo können eben ſolche, welche dieſes wohlthätige Geſchäft über ſich nehmen wollen, kein anderes Ziel vor dem Auge haben, als eben dieſes. Der Zweck der Erziehung des Menſchen kann daher kein anderer ſeyn, als — *dem Menſchen in ſeiner Entwicklung dahin zu verhelfen, daſs er, reif geworden, ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermöge; und kann auch auf keine andere Weiſe ausgeſprochen werden.*

§. 12.

Der vollgültige Beweis dieſer gleichſam aus der Erfahrung abſtrahirten Behauptung wird eben ſowohl durch den gemeinen Menſchen-Verſtand geliefert, als durch die höchſte Spekulation gewährt.

Kein Vater hat, wenn er ſeinen Sohn zu Etwas anhält, eine andere Abſicht, als er ſoll ſich einſt — (nach dem herkömmlichen Ausdruck) *ſelbſt forthelfen.* In allen Staaten iſt ein Zeitpunkt im menſchlichen Alter beſtimmt, welchen die Rechte als die vollendete Reife eines Menſchen annehmen, mit der Vorausſetzung, daſs ihm nun die Selbſtbegründung ſeiner Exiſtenz zugemuthet werde. Allein kein Menſch wird von dem andern behaupten, daſs er — *menſchlich* exiſtire, wenn er ſeine Exiſtenz nicht auch in der *menſchlichen Form* behauptet, wenn auch

 gleich-

gleichwohl keiner deutlich anzugeben vermag, worin diese Form bestehe. Eben so setzet der Staat, wenn er Jemand als majorenn erklärt, nicht bloſs das Vermögen voraus, seine Existenz zu begründen, sondern sie auch in der wahren Form zu behaupten.

§. 13.

Das Ziel der Erziehung muſs aus der Bestimmung des Menschen hervorleuchten. Allein soll es uns genügen, die Bestimmung des Menschen bloſs von der Erfahrung zu abstrahiren, und sie aus einzelnen Merkmalen zusammengesetzt in einen — *Begriff* darzustellen, oder verlangen wir die Idee des Menschen uns vor das Auge zu halten, damit kein Vernünfteln, kein Zweifeln, mehr über den Gegenstand übrig bleibe? Sicher das Letzte. Doch wie ergiebt sich für uns die Idee des Menschen? Der Mensch besteht nicht als ein Einzelnes, Isolirtes im Universum oder im All, sondern nothwendiger Weise als ein konstituirter Theil des Ganzen; daher kann auch seine Bestimmung nie einseitig, sondern nur im Ganzen erkannt werden. Das Ganze selbst aber, wie soll dieses erkannt werden? Willst du es erkennen; blicke nicht mit dem fleischlichen Auge auf die Fülle von Wesen, die sich deinem Blicke darstellt, um mit steter Abstraktion jede Gattung zu finden, bis es dir gelingen soll, die eine und allgemeine zu finden; denn du hast dann Nichts erkannt, als Merkmale

der

der Vergleichung und Unterſcheidung, aber kein Weſen an ſich, noch viel weniger das All ſelbſt.

Hüte dich aber auch vor der Täuſchung, die Kenntniſs des All's und in ihm die Kenntniſs des Einzelnen dadurch zu erringen, daſs du das Auf- und In-einander-Wirken des Einzelnen zum Punkte deiner Betrachtung wählſt, und von Urſache zu Urſache aufwärts ſteigeſt; denn du wirſt bald gewahr werden, daſs du dich in einem Kreiſe von Urſachen und Wirkungen windeſt, in welchem dir die Endurſache nie zum Ergreifen und Begreifen vorkommt. Verſuche lieber das fleiſchliche Auge zu ſchlieſsen, und mit jenem der Vernunft die Vernunft ſelbſt zu faſſen, denn ſie nur kann der wahre Spiegel ſeyn, in welchem ſich dir jedes zu erkennende Objekt darſtellt.

Was iſt — *deine* Vernunft? Und was — die Vernunft? Stelle dieſe Fragen an dich, und verſuche es, ſie dir zu beantworten. Wie erkennſt du nun deine Vernunft? Du ſuchſt ſie im Handeln zu ergreifen, und gleichſam anzuſchauen, und was ſchauſt du? Ein Vermögen, das ſtets die innigſte Vereinigung zwiſchen Subjekt und Prädikat herſtellt, um dadurch die wahre Kenntniſs zu erhalten. Aber, du willſt, oder nicht wahr, eigentlich — ſie will ſich ſelbſt erkennen, was iſt nun das Subjekt, was das Prädikat? Findet ſie ſich nicht nun ſelbſt als Subjekt und Prädikat? Und zwar innigſt vereint, um ſich zu erkennen? Was iſt nun das Prädikat? Das Ver-

 einen-

einende: und was das Subjekt? Der Gegenſtand der Vereinigung oder das Objekt, das die Vernunft ſich zum Gegenſtand der Erkenntniſs macht. Sie iſt es aber ſelbſt, folglich iſt ſie ſich ſelbſt einmal Objekt, einmal Subjekt, oder ſie iſt real und ideal zugleich, denn ſie denkt, ſie iſt alſo Ideales; ſie hat aber im Denken ein Objekt vor ſich, und dieſs iſt ſie ſelbſt, folglich iſt ſie auch ein Reales. Sie iſt aber weder das eine, noch das andere, ſondern eigentlich Alles in Einem, — die Vernunft in der vollkommenſten Vereinigung des Realen und Idealen, oder ſie iſt eigentlich das Weſen, das in ſich ſelbſt vereinigt iſt, und ſich vereinigt, oder ſie iſt die innigſte Vereinigung ihres Seyns mit ihrer Idee und zwar durch ſich.

Was iſt nun *die* Vernunft κατ' ἐξοχὴν, oder die Vernunft überhaupt? Denn ſo bald du deine Vernunft denkeſt, ſo denkeſt du auch die eines andern, und wenn gleich in der Art dieſelbe, doch immer *beziehungsweiſe* und beſchränkt. Aber was iſt die Vernunft an ſich? Hinweg nun mit allen Einzelnheiten und Verſchiedenheiten, und nun gewinne die Idee der Vernunft. Sie iſt und kann dir Nichts anders ſeyn, als das Seyn und Denken an ſich in innigſter Vereinigung, oder in wahrer Identität — oder ſie iſt die Identität ſelbſt durch ſich. Dieſes Weſen (ſo nennen wirs vorläufig) iſt Alles, und auſser ihm iſt Nichts; denn wäre noch etwas auſser ihm, ſo müſste es von ihm unabhängig ſeyn, und entweder ver-

ſchieden von ihm, oder ihm ganz gleich. Wäre jenes, ſo fiel unſre ganze Idee von der abſoluten Identität; wäre dieſs, ſo müſste es nur ein Weſen ſeyn, das ſich unter einer zweyfachen Beziehung nehmen lieſse.

Wir können demnach folgende unläugbare Sätze feſtſetzen: die Vernunft an ſich iſt ein reales Weſen, oder es kommt ihr ein wirkliches Seyn zu; ja das Seyn an ſich iſt die Baſis, iſt nicht nur die Baſis alles einzelnen Seyns, ſondern auch alles Denkens, und es iſt gar kein Denken möglich als in der Vorausſetzung des Seyns. Sie iſt auch zugleich ein ideales Weſen, d. h. dieſem Seyn an ſich wohnt auch die Idee des Seyns innen, oder dieſes Weſen hat auch die Idee von ſich, oder eigentlich lebt in ſeiner Anſchauung.*) Es iſt, weil es ſich in der Idee ſo nimmt, denn es iſt ja an ſich, und es hat die Idee von ſich, wie es iſt.

Kein einzelnes Seyn iſt auſser dieſem Weſen denkbar. Dieſs ſind die dem Menſchen gleichſam eingebornen Ideen, d. h. wenn ſeine Vernunft nur erwacht, ſo regen ſich ſchon in ihm dieſe Ahnungen, und erheben ſich mit der zunehmenden Vernunft-Ausbildung zur vollkommnen Klarheit.

Dieſe

*) Wir brauchten bisher das Wort: *denken*, um denjenigen anzuziehen, der ſich noch nicht über den Begriff des Denkens erhob. Allein er wird nun bald merken, daſs das Denken nur ein beſchränktes Vermögen ſey.

Diese Ideen sind es, welche den Menschen unwillkührlich stimmen, hinter dem Bilde der Welt, das ihm vorschwebt, ein höheres Wesen zu setzen, das der Welt-Urheber selbst ist. Diese Ideen oder diese Idee eigentlich ist es, welche den Menschen veranlaſst, dieses höhere Wesen als das eine*) und Absolute zu nehmen, und mit *einer* Benennung es zu bezeichnen, die seiner höchsten Ehrfurcht Ausdruck seyn soll — Gott ist das Wort, bey dessen Schall Alles in Anbetung versinkt, wenn es nicht geistlos vernommen oder ausgesprochen wird.

Diese Idee ist es daher auch, auf welche sich, so lange sie sich noch nicht zur Klarheit in der Seele hervorhob, der unerschütterliche *Glaube* an Gott, und so bald sie bis zur Klarheit im Bewuſstseyn emporkommt, die *Kenntniſs* Gottes gründet.

Mit dieser Idee muſs denn auch jeder wissenschaftliche Forscher beginnen, er mag denn die Natur des Geistes oder das Wesen und das Verhältniſs der Welt ergründen wollen, denn wie will er sonst beginnen? Wo findet er seiner Beobachtungen, seiner Abstraktionen und Reflexionen Ziel und Grund auſser dieser Idee? Und wo darum endlich anders seine Befriedigung als in der Idee des Vermögens, mit dem er zu

*) Im heidnischen Sinne, der Gott der Götter.

zu erkennen im Stande ist — der Vernunft?*) Lasst uns daher auch, das Auge gegen diese Sonne gekehrt, die Welt anschauen, und in ihr den Menschen finden, um — wenn er, was er seyn soll — durch uns werden soll, das Ziel unsres Strebens, und das Verhältniss unsrer Einwirkung um so sichrer zu erkennen.

Das Wesen an sich ist die höchste Identität, oder es ist schlechterdings in ihm Nichts unterscheidbar, daher auch der Spruch von Gott so schön: *Ich bin, der ich bin.* Allein so bald ich es unter der Idee des Seyns an sich nehme; so ergiebt sich für mich die Möglichkeit der Unterscheidung; denn heftet sich mein Blick auf das Seyn als solches, so entsteht in mir die Idee der Realität, oder der Natur**); hält sich mein Blick an

*) Kant hatte den richtigen Gedanken wohl getroffen, da er sagte, alles Philosophiren beruht endlich auf der Erkenntniss des Erkenntniss-Vermögens. Hätte er nur nicht sich das an die Sinnlichkeit gefesselte Erkenntniss-Vermögen gedacht, sondern das reine Erkenntniss-Vermögen, das sich selbst zu erkennen sucht. Es wird daher für viele, welchen die reine Vernunft-Erkenntniss noch für Nullität oder Nichts gilt, das Lehrreichste seyn, wenn man sie zwingt, entweder auf ihre Vernunft und alles Denken zu verzichten, oder mit der Erkenntniss des Absoluten anzuheben. — Vergl. Schellings Denkmahl.

**) Es ist ganz sonderbar, dass so manche, welche sich auch eine Stimme in der Philosophie anmassen, darüber den bittersten Unwillen äussern, dass man von Gott sage, er sey *Natur*, und darin eine Gotteslästerung finden, und

an die Idee des an ſich, ſo entſteht in mir die Idee des Idealen, oder des Geiſtes, und, da ſich die Uridee der Identität nicht verliert, ſo ſtelle ich gleichſam das ſich ewig vereinigende Prinzip in die Mitte, und es ſind mir auf dieſe Weiſe drey Anſichten von Gott gegeben: aber — *ſie dienen nur zum Behufe der beſchränkten Vernunft, welche nicht die Einheit und Allheit ſtets zu durchſchauen vermag*, ſondern ſie immer ſich nur einzeln ſchafft, oder in der abſoluten Identität ſucht; denn im Grunde hat keine Verſchiedenheit ſtatt, und ich muſs daher die eine und die andere Anſicht verfolgend nie den Gedanken verlieren, daſs ſich das Urtheil — und ununterſcheidbare Weſen nur hier auf eine beſtimmte Weiſe darſtelle.

Unſre Abſicht iſt, den Menſchen in der Welt zu finden; wenn nun Nichts, folglich die ganze Welt kein wahres Seyn haben kann, oder gar nicht gedacht werden kann, als nur durch und in dem abſoluten Weſen ſeyend; ſo können wir ſie

und nicht bedenken, daſs ſogar in den Katechiſmen dieſe Läſterung ſich findet, indem von der göttlichen *Natur* geſprochen wird. Wenn doch ſolche, die denken wollen, vor allen ihre Begriffe zu läutern ſuchten. Der Menſch, welcher ſeine Sinne nur zu gebrauchen gewohnt iſt, wird ſich nie eine Idee vom Kohlenſtoff bilden, weil er immer nur das feinſte Kohlenpulver vorm Auge hat, und eben ſo wird er nie vermögen bey dem Wort Natur ſich etwas anders zu denken, als den Inbegriff der Erſcheinungen mit dem Subſtrat: *Kauſſalität*.

ſie nicht anders erkennen, als indem wir die reale Anſicht des Urweſens weiter verfolgen.

Das abſolute Weſen von der realen Anſicht iſt die Natur. Allein wir dürfen nie vergeſſen, daſs die Natur als ſolche für ſich das iſt, was lediglich als real gedacht werden könne, ſondern die Uridentität fordert, daſs wir das Ideale auch in ſie ſetzen.

Die Natur iſt als real ein Beſtimmtes Endliche; ſie iſt aber auch ideal, folglich unendlich. Wie läſst ſie ſich nun von dieſer Anſicht wieder als Identität denken? A.: als Einheit und Allheit, oder in der Idee des Organiſmus. Die Natur iſt von dieſer Anſicht aus der Inbegriff und Grund alles Seyns in ſich. Die unendliche Fülle der einzelnen Weſen in ihr, iſt der Abglanz der Unendlichkeit.

§. 14.

Der Inbegriff alles einzelnen Seyns, zu dem ſich die Natur als Grund verhält, iſt die Welt. Vielheit und Mannigfaltigkeit ſind alſo nothwendige Attribute der Welt.

Die Mannigfaltigkeit kann bey der nie aus dem Auge zu verlierenden Identität der Allheit, nicht anders gedacht werden, als daſs das Einzelne nur mehr oder minder das Reale, oder das Ideale der Natur repräſentirt, und dieſs iſt auch ſeine Beſtimmung in der Welt, wie die eines Gliedes an dem Körper.

§. 15.

Dem zu Folge klassifiziren sich die einzelnen Wesen nach dem Urtypus des All's in drey Haupt-Klassen, nämlich in solche, in welchen mehr die Realität, solche, in welchen mehr die Idealität dargestellt wird, und solche, in welchen die Identität selbst wiederstrahlt.

§. 16.

Wesen von der Art können dem Vorigen zu Folge nicht anders gedacht werden, als besondre Organismen, denen ein Vernunftleben inwohnt.

Ihre Bestimmung in der Welt ist daher die vorzügliche Repräsentation des göttlichen Seyns im Verhältniss zu den übrigen Gattungen der Wesen. Wer denkt bey der Bezeichnung dieser Wesen nicht an sich und seines Gleichen — *den Menschen?*

§. 17.

Die Bestimmung des Menschen ist demnach von dieser Ansicht seines Verhältnisses zu Gott, und den übrigen Wesen in der Welt —

Divinität*),

nach

*) Ich konnte es voraus sehen, und erfuhr es, dass man sich an diesem Worte stosse. Denn entweder wird mancher es in Bezug auf den Menschen für übertrieben finden, und vielleicht auch sein Lieblings-Wort *Humanität*

nach dem ſchönen Spruche der Schrift:

Dii eſtis, et filii excelſi omnes

das heiſst: ſie ſollen durch ein Selbſtſeyn, oder durch ein mit ihrer Idee identiſches Leben, oder ein

tät vermiſſen, oder mancher kleinliche Kritiker darüber hadern, daſs es ein unteutſches Wort ſey. Allein jener wird, wenn er ſich mehr in die Tendenz des Werkes denket, einſehen, daſs nicht wohl ein anderes gewählt werden konnte. *Humanität* nicht (obgleich die wahre Humanität die Divinität im Menſchen iſt), weil ich verhüten wollte, daſs man entweder ſich die Humanität unter dem Begriffe der abſtrahirten menſchlichen Vollkommenheiten zu denken, (ſieh Peſtalozzi's Journal: *Anſichten, Erfahrungen und Mittel einer den Menſchen angemeſſenen Erziehungs-Weiſe.* Erſter Abſchnitt. Dritter Brief) oder die Humanität nehme, welche der Humaniſmus erzeugen ſoll. Jene Humanität iſt ein vager, dem Spiel der ſubjektiven Anſicht zu ſehr überlaſſener Begriff, dieſe iſt nur ein höheres Menſchen-Leben, entweder in Ideen, oder in den ſchönen Bildern und Träumen der Phantaſie. Jenem Begriffe fehlt es ganz an der Beſtimmtheit, und dieſe Humanität iſt kein — *Gemeinde*-Gut. Die Menſchen-Erziehung muſs im Grunde — *eine* ſeyn, daher bedarf ſie — *einer* Idee zum Zielpunkte der erziehenden Thätigkeit, welche durchaus eine allgemeine Richtung gibt. Man vergleiche hiermit noch die Abhandlung über die Erziehung zur *Divinität* im Anhange.

Aber warum ein unteutſches Wort? Eine ſolche Frage kann nur von Kritikern erwartet werden, wie der weiſe! Herr Rezenſent in den Heidelbergiſchen Jahrbüchern ſich kennbar machte. Iſt denn das allgemein beliebte Wort *Humanität* ein teutſches Wort? und was

ein mit eignem Geiſte und eigner Thätigkeit durchaus und ſtets beſtimmtes Seyn — das Abbild des göttlichen Seyns vorzugsweiſe darſtellen.

§. 18.

Das *Divine* iſt die Idee des Seyns durch ſich, das menſchliche Seyn hiernach iſt folglich ein Begründen ſeines Seyns durch ſich. Ein Begründen ſeines Seyns durch ſich, iſt im ſtrengen Sinne genommen undenkbar; denn Alles iſt nur in Gott, und auſser ihm iſt Nichts. Das Begründen des menſchlichen Seyns iſt folglich nur das ewige göttliche Seyn im Menſchen.

Allein das Bewuſstſeyn ſeiner oder ſeines Seyns in Gott, mit dem unzertrennlichen Willen in — ihm zu ſeyn, iſt ein Selbſtbeſtimmen, und in dieſer Hinſicht hat ein Begründen ſeines Seyns ſtatt. Die Beſtimmung des Menſchen fordert alſo ein Begründen ſeines Seyns durch sich in der Idee des alles vereinigenden Prinzips. Der Menſch findet ſich aber im Weltall in zahlloſer Verbindung. Die Begründung ſeines Seyns durch

was hätte ich für ein teutſches Wort wählen ſollen? *Göttlichkeit*? Was bezeichnet dieſes Wort für einen Begriff? Verſteht man nicht darunter das — *wirklich göttliche* Seyn, das natürlich nie vom Menſchen verlangt werden kann? *Divinität* aber, ſo wie *Humanität*, bezeichnen — die Idee, nach welcher ein Seyn des Menſchen gedacht, gewünſcht, und gefordert wird.

durch ſich in der Idee der ewigen Einheit kann daher Nichts anders ſeyn, als immerwährendes Wirken, um zu ſeyn, verbunden mit der lebendigen Idee, in dem, und nach dem zu ſeyn, in welchem Alles iſt, und zum Einen ſich bildet.

Der Menſch ſoll ſeiner Beſtimmung im Leben nicht dem blinden Ohngefähr hingegeben ſeyn, das ihn zu ſeinem Wohlbehagen in thieriſcher Trägheit erhält, aber er ſoll entgegen auch nicht dem blinden thieriſchen Triebe ſich überlaſſen, der nach der phyſiſchen Erhaltung dringt. Eben ſo wenig ſoll er im Gebrauche des Verſtandes nur einzelnen Motiven, des niederen oder höheren Eigennutzes folgen, ſondern erkennend *ſeine* Beſtimmung in ihr mit Seligkeit (die wahre Gottſeligkeit) leben. Durchdrungen von der Idee ſeines Adels, durch dieſes Selbſtleben, und durchglüht von Liebe zu dem Urweſen, das er mit jedem Momente nun in ſich ſelbſt findet, und in jedem Weſen erkennt, auf das ſein Auge ſich wendet.

Ein ſolches Seyn mit ſich, und mit der Welt, ein ſolches harmoniſches Ineinandergreifen aller menſchlichen Weſen bildet im wahren Sinne das göttliche Reich. In ihm gehen die Wiſſenſchaften von einem Stamme aus, und alles Leben und Wirken, ſo wie alle menſchliche Anſtalten, Produkte des lebendigen Wiſſens, tendiren auf die eine alles vereinigende Idee zurück.

§. 19.

§. 19.

Die hier angegebene Beſtimmung des Menſchen aus der Idee der abſoluten Natur geleitet, oder eigentlich in ihr erkannt, vereinigt daher auch alles in ſich, was die Denker bisher mit Hülfe der Beobachtung, der Abſtraktion und Reflexion von der Beſtimmung des Menſchen den Worten nach ſo verſchieden angaben. Z. B. Glückſeligkeit, Moralität, Selbſtſtändigkeit, Philanthropie, Humanität etc. Eben dadurch bewährt ſie ſich ſchon in Hinſicht ihrer Wahrheit ohne weitere Deduktion. Ja jede Deduktion, oder jedes weitere Bemühen, Beweiſe für die Richtigkeit dieſer Anſicht anzuführen, iſt ein herabwürdigender und unnützer Verſuch, jenes, weil das Göttliche ſich nicht demonſtriren, ſondern nur ergreifen läſst, ſobald es gewahrt wird, und dieſs, weil Beweiſe da nicht frommen, wo man die Sache ſelbſt nicht faſst.

Der Haupt-Vortheil, den wir durch die Ergreifung dieſer Idee gewinnen, iſt, daſs wir für diejenigen, welche den Beruf haben, die Menſchen zu ihrer Beſtimmung zu leiten, ein unverkennbares, und untrügliches Ziel des Strebens, und im weiteren Verfolgen des Inhalts der Idee eine unläugbare Anweiſung für die erziehende Thätigkeit erhalten.

Zwey Lehren gehen nun aus dieſer Idee für die Menſchen-Behandlung überhaupt hervor. Die eine, welche die Anweiſung für diejenigen ge-

gewährt, die den Menschen vom Ursprunge dahin zu leiten denken, dass er im Stand sey, sein Seyn selbst zu begründen, und die andere, welche sie für diejenigen gewährt, die den reifen Menschen im Leben stets zu unterstützen gedenken, damit er um so sicherer seiner Bestimmung folge.

Die erste Lehre ist die — *Erziehungs-Lehre* im eigentlichen Sinne: die zweyte ist — *Regierungs-Kunst*, wenn es auf die Menschen-Leitung im Ganzen ankommt, *Klugheits-Lehre* und *Pastoral*, wenn es die Behandlung der einzelnen Menschen in dieser Hinsicht betrifft.

Wir haben hier die Darstellung der ersten Lehre zum Zweck.

Vor allem muss es uns daher darum zu thun seyn, den obersten Grundsatz der Lehre zu finden, aus welchem sie in allen ihren vereinzelten Anweisungen, wie der Baum in seiner Verzweigung aus dem Stamme sich ausbreitet.

Oberster Grundsatz der Erziehungs-Lehre und zwar hinsichtlich des Zweckes der Erziehung.

§. 20.

Der Satz, der als unmittelbare Folgerung aus der Idee des Menschen, oder seiner Bestimmung in Bezug auf das menschliche Werden hervorgeht, ist der *oberste Grundsatz der Menschen-Erziehung.*

Die

Die Idee des menſchlichen Seyns haben wir vor uns. Daſſelbe läſst im Grunde eben ſo wenig eine Trennung oder Unterſcheidung zu, als das göttliche Seyn. *) Es iſt das Seyn durch ſich oder das Begründen ſeines Seyns, von der Vorſtellung des göttlichähnlichen Seyns erleuchtet. Es ſind aber jedoch verſchiedene Anſichten des *einen* Seyns möglich, eben wie wir es bey der Idee des göttlichen Seyns bemerkten, und eben auch die drey, daſs wir entweder das *Seyn* lediglich als ſolches nehmen, wo es das Reale oder die eigentliche phyſiſche Exiſtenz andeutet, oder daſs wir das *erleuchtete Leben*, das Ideale, oder Verſtandes-Leben, oder — daſs wir das beyde Bedingungen des Seyns vereinigende Prinzip, den *Willen* — zum Gegenſtand der beſonderen Betrachtung nehmen, obgleich jede dieſer beſonderen Anſichten alle drey wieder in ſich ſchlieſst.

Bey Allem, was zur Natur (im niederen Sinne) gehört, hat ein unaufhörlicher Wechſel zwiſchen den zwey Zeitmomenten (nach der gewöhnlichen Vorſtellungsweiſe) Entſtehen und Vergehen ſtatt. Die erſte Periode wird bekanntlich durch das Wort *Werden* bezeichnet. Die zweyte

*) Es giebt daher auch keine irrigere Anſicht oder keinen unrichtigeren Begriff von der Moralität, als den in den gewöhnlichen Moralen vorkommt, wo die Moralität als ein Komplex von einzelnen beſonderen Handlungen und Tugenden vorkommt.

zweyte durch das Wort *Abnehmen*, und die Mittel-Periode ist das *Seyn* im strengen Sinne. Der Mensch, also auch diesem Gesetze unterworfen, muss erst die Periode des Werdens durchwandern, um zu der Reife des *menschlichen* Seyns, oder des Seyns durch sich zu gelangen. Das Werden ist die Entwickelung der Kraft zu Seyn. Das menschliche Seyn setzet demnach im werdenden Menschen drey Kräfte nach den obigen drey Ansichten voraus, wir wollen sie mit gewöhnlichen Worten bezeichnen, *physische*, *intellektuelle*, und *moralische* Kraft, deren *Gesammt*-Entwicklung vor sich gehen muss.

Alles Entwickeln oder Werden ist durch die einwirkenden Umgebungen bedingt, das des — *Menschen* also durch die ihn umfassende Natur, und durch die ihn umgebenden Individuen seines Gleichen.

Das *beabsichtigte* Einwirken auf die Entwicklung heisst: *Erziehen*. Das beabsichtigte Einwirken oder *Erziehen* fordert vor Allem ein unverrückbares Ziel des Strebens oder einen ganz bestimmten Zweck, welcher der erziehenden Thätigkeit die bestimmte Richtung giebt. Dieses Ziel ist die Idee des Vermögens, sein Seyn selbst zu begründen.

Die Erziehungs-Thätigkeit in Hinsicht auf *dieses Ziel* einer Seits, und in Hinsicht auf das — *Werden oder Entwickeln des Menschen* andrer Seits, durch einen Satz als Imperativ ausgesprochen, giebt den obersten Grundsatz der Erzie-

 hungs-

hungs-Lehre. Er mag alſo lauten: *Der werdende Menſch muſs von den Reiſen in der Entwicklung ſeiner drey Hauptkräfte zugleich und in der Art unterſtützt werden, daſs das Geſammt-Vermögen, ſein Seyn zu begründen, um ſo zeitiger und ſicherer hervorkommt.*

§. 21.

Dieſer Grundſatz ſchlieſst alle Regeln und Vorſchriften für die Menſchen-Erziehung in ſich, und es iſt darum auch jedes Wort in ihm bedeutungsvoll. Die Zergliederung deſſelben nach logiſchen Prinzipien gewährt daher das wahre Syſtem der Erziehungs-Lehre. Er geht hauptſächlich darauf aus, dem Menſchen zu beweiſen, daſs er als Erzieher die *Entwickelung* gewiſſer — Kräfte vorm Auge haben müſſe, daſs aber dieſer Kräfte nur — *drey* beſondere gebe, daſs dieſe nur — *eine* Geſammt-Kraft im Grunde ſey, daſs die Geſammt-Kraft — *ein* Vermögen werden müſſe, ſein Seyn ſelbſt zu begründen. Wer nun die Geſetze des Werdens an ſich durchſchaut, die der einwirkenden Bedingungen zu berechnen vermag, wer das Seyn des Menſchen in der Welt vorm Auge hat, und das Vermögen ſeines Selbſtſeyns in derſelben zu überblicken, und in der Entwicklung der drey Hauptkräfte die vielartig ſcheinenden einzelnen auf die mannigfaltigen Forderungen des Seyns in der Welt zu beziehen im Stande iſt, und Alles in Einem wieder erblickt,

blickt, der hat das wahre Syſtem der Menſchen-Erziehung erkannt.

Es iſt und bleibt darum eine ſchwere Aufgabe, dieſes Syſtem vollkommen zu erkennen, und es durch Lehre oder That zu beweiſen; indeſſen kann ſeine Löſung nur durch beſtimmte, aus dem Haupt-Grundſatze geleitete Sätze erleichtert werden.

Gerne würde man es unternehmen, den Verſuch zu machen, wenn nicht für jetzt das einzige Prinzip nur in ſeinen Haupt-Verzweigungen dargeſtellt, das iſt, bloſse Konturen des zu zeichnenden Gegenſtandes geliefert werden ſollten. *)

Von den Vorſchriften, welche der Haupt-Grundſatz in ſich ſchlieſst.

§. 22.

Die Vorſchriften, welche der oberſte Grundſatz in ſich ſchlieſst, ſind durch einzelne — *Worte* alle ſchon angegeben, und dürfen nur durch einzelne — *Sätze* ausgedrückt werden.

*) Mit jedem Tage fühle ich den Trieb in mir heftiger, den Verſuch einer ausführlichen Erziehungs-Lehre zu unternehmen, aber es feſſeln mich einer Seits noch zu viele Hinderniſſe des Amtes, und es ſchreckt mich andrer Seits noch auch der Gedanke, daſs ich noch weit mehr praktiſche Erfahrungen beſitzen ſollte, als ich beſitze.

Die Haupt-Vorſchrift iſt, daſs der Erzieher bey ſeinem Geſchäfte zwar wegen der einzelnen mannigfaltigen Beziehungen des menſchlichen Lebens in der Welt die menſchlichen Anlagen und Kräfte ſich vereinzelt denken, aber in ihrer Ausbildung ſie *ſtets zugleich als ein Geſammt-Vermögen nehmen ſoll.*

In wie ferne er alſo zum Behufe ſeiner erziehenden Thätigkeit die Ausbildung der einzelnen Anlagen übernehmen will, muſs es nur nicht bloſs in harmoniſcher wechſelſeitiger Verbindung geſchehen, ſondern wahrhaft in ununterſcheidbarer Einheit, um — *ein* menſchliches Weſen zu bilden.

§. 23.

Wenn auch die harmoniſche Ausbildung der menſchlichen Kräfte das Haupt-Augenmerk des Erziehers ſeyn muſs; ſo hat er doch hierbey zugleich noch eine Vorſchrift zu beobachten, welche gleich wichtig iſt, nämlich, dieſe Ausbildung ſtets *nur mit der praktiſchen Beziehung auf den Zweck zu befördern, um den Menſchen für Leben und Welt zu bilden*, ſo daſs alſo jede Uebung eine durch den Begriff von einer praktiſchen Lebens-Beziehung geleitete Uebung wird. Dieſe Vorſchrift iſt darum mit beſonderem Nachdrucke anzuempfehlen, weil man ſo leicht mit dem Begriff einer menſchlichen Anlage und der Forderung ihrer Ausbildung im Kopfe auf den Irrweg geräth, allen Anlagen nur die höchſtmögliche

che Ausbildung zu geben, und es dem Schickſal zu überlaſſen, welchen Gebrauch der Menſch einſt von ſeinem Vermögen macht.

Rouſſeau, deſſen durchdringender Geiſt die meiſten Irrthümer, Vorurtheile und Mängel in der Kinder-Erziehung aufdeckte, und rügte, verfiel ſelbſt in dieſen Irrthum, daſs er ſeinen Emil nur nach ſeinen Anlagen ausgebildet wiſſen will, ihm dann es überlaſſend, ſich in dem Leben und in der Welt zu finden.

Beyſpiele ſind immer ärgerlich, ſagt das Sprüchwort, darum ſonſt hier keine mehr. Es wird doch jeder, der die neuere pädagogiſche Literatur kennt, für ſich noch mehrere Erzieher denken, welche von einem gleichen Irrthume ſich beſchleichen lieſsen. Ja wir haben ſogar von einem ſcharfſinnigen Denker ein Syſtem der Erziehungs-Lehre, welches einzig von dem Satze ausgeht: *jede Anlage muſs die höchſtmögliche Vollkommenheit erhalten*, welche ihr Begriff in ſich ſchlieſst.

Mehrere vereinzelte Vorſchriften werden ſich erſt im Verlaufe des Werkes ergeben, ſobald der Hauptzweck der Erziehung ſelbſt mehrere beſondere Anſichten erhalten hat.

Wir handeln daher nun:

Von den vier Hauptzielen aller Erziehungs-Thätigkeit.

§. 24.

Das Seyn ſchlieſst durchaus zwey Ideen in ſich, die aber von einander im Grunde unzertrenn-

trennlich ſind, nämlich: *das Seyn an ſich, und die Form des Seyns.*

Die Form iſt nämlich die der Idee des Seyenden entſprechende beſtimmte Art und Weiſe zu ſeyn. Es kommt daher alſo bey dem menſchlichen Seyn auf dieſe zwey Hauptpunkte an. Er ſoll ſein Seyn begründen, d. h. ſeine phyſiſche Exiſtenz, aber er ſoll es auch in der der Idee ſeines Weſens zukommenden Art und Weiſe (Form) begründen; d. h. er ſoll zugleich die Humanität an ſich befördern. In dieſer Hinſicht bedarf er alſo zwey Vermögen. Oder in wie weit jemand Etwas vermag, muthet man ihm in dieſer Hinſicht eine Stärke zu; wir können alſo ſagen, dem muſs eine zweyfache Stärke eigen ſeyn, die erſte, um phyſiſch zu exiſtiren, indem das phyſiſche Leben nur im Konflikte mit der Natur beſteht, und die zweyte, um menſchlich zu leben, indem dieſes Leben im Konflikte mit dem phyſiſchen Leben ſich darſtellt, weſswegen auch dieſsfalls kein ſchönerer Spruch gedacht werden kann, als der des göttlichen Weiſen: *Ihr müſst euch tödten, um zu leben.*

Denn das phyſiſche Leben hat ſeinen Grund in einem *blinden* thieriſchen Triebe, welcher aufhört, thieriſch *zu ſeyn*, ſobald das Licht der Vernunft eintritt.

Allein ohngeachtet deſſen hört die Bedingung des phyſiſchen Lebens nicht auf, und es bleibt darum für den Menſchen das Bedürfniſs einer gewiſſen *Stärke.*

§. 25.

§. 25.

Die Erziehung des Menschen hat daher zwey Hauptziele, nämlich diese zweyfache Stärke, davon wir die eine mit Recht *Leibesstärke* — (*robur*), und die andere Seelenstärke, *Tugend* — (*virtus*), nennen können.

§. 26.

Doch keine kann *im Leben selbst*, das ist, in der mannigfaltigen Anwendung anders, als mit einer gewissen Geschicklichkeit der Anwendung gedacht werden; daher muss auch *diese* mit zu dem Ziele der Erziehung gehören. Diese Geschicklichkeit ist bey jener die *Gewandtheit* (*agilitas*), bey dieser *Klugheit* (*prudentia*). Wir bestimmen daher diese zwey Ziele näher, wenn wir sagen, das erste ist *Stärke mit Gewandtheit* (*robur agilitate conjunctum*), das zweyte *Tugend mit Klugheit* (*virtus prudentia conjuncta*).

§. 27.

Bey näherer Erwägung *des Lebens*, in welchem sich beyde Kräfte des Menschen wirksam darstellen sollen, finden wir die *unendliche Mannigfaltigkeit* der Lebens-Verhältnisse, in welchen der Mensch mit seiner Wirksamkeit sich so darstellen soll, dass er in alle die mannigfaltigen Verhältnisse, wie in eben so viele Fugen passt, seiner Seits das allgemeine Ineinandergreifen der Theile des Ganzen befördert, und so zur Harmo-

nie

nie deſſelben beyträgt. Leiſtet er dieſs, ſo liefert er in der That durch ſein *Seyn* in *ſeiner* Welt ein wahres *Kunſtſtück*, und iſt folglich *Lebens-Künſtler*. Die Nothwendigkeit, dieſs zu ſeyn, ſpringt ſchon aus dem Geſagten jedem ins Auge. Es ergeht alſo die Forderung an den Menſchen, ſich auch zum *Lebens-Künſtler* zu bilden, und das dritte Ziel der Menſchen-Erziehung iſt die *Kunſt* (*arso*).

§. 28.

Drey Eigenſchaften ſoll nun der Menſch beſitzen, *um in der Welt zu leben*, *Stärke*, *Tugend*, und *Kunſt;* allein *Menſch* ſoll er durchaus ſeyn, d. h. bey der Stärke eben ſo, wie bey der Tugend und Kunſt; was wird demnach für alle drey noch gefordert? Die *Vernunft* (*ratio*), welche eigentlich alle drey vermittelt, oder jede Eigenſchaft erſt zur Würde des *Menſchlichen* erhebt.

Das vierte Ziel aller Menſchen-Erziehung iſt daher der — *Vernunft-Gebrauch*.

Von den vier allgemeinen Erziehungsarten.

§. 29.

Dem Obigen zu Folge erhalten wir nun vier *allgemeine* Menſchen-Erziehungsarten, nämlich die *phyſiſche*, die *moraliſche*, die *äſthetiſche* und die *intellektuelle*.

Die

Die phyſiſche hat zum Gegenſtande erſtens die vollkommene *Stärke des Organismus im Verhältniſſe zu den äuſseren Einwirkungen, die Schärfe der Organe und die Gewandtheit der Glieder* an dem aufwachſenden Menſchen zu befördern. Allein nachdem dieſe Eigenſchaften *menſchliche* Eigenſchaften ſeyn ſollen, d. h. nachdem der Menſch als ſolcher *ſeine Exiſtenz* ſelbſt begründen ſoll, ſo muſs er auch dieſe Eigenſchaften *ſich ſelbſt mit Bewuſstſeyn geben, ſie erhalten und erhöhen, und mit Bewuſstſeyn zum Leben gebrauchen.* Daher kann die phyſiſche Erziehung gar nicht vor ſich gehen, ohne daſs die intellektuelle in gleichem Grade und zwar mit ſteter Beziehung auf dieſe vor ſich gehe.

Die moraliſche Erziehung hat zum Gegenſtande die Kraft, ſich in die menſchliche Form zu fügen, in dem Menſchen zu befördern; allein es ſoll dieſs die Kraft der Selbſtbeſtimmung ſeyn; folglich muſs der Erzieher auch hier, wie bey der phyſiſchen Erziehung die intellektuelle Erziehung auf jedem Momente mit befördern, weil die Kraft der *menſchlichen* Selbſtbeſtimmung nur aus der Vernunft-Kraft hervorgeht, eigentlich ſie ſelbſt iſt.

Es kann daher kein gröſserer Wahn gedacht werden, als der der Aeltern und Erzieher, welche an ihren Kindern die moraliſche Erziehung vorzugsweiſe zu betreiben gedenken, und ſich mit der *Einbildung* tröſten, daſs dieſe an ihnen gedeihe, wenn die intellektuelle Kultur an ihnen

nen keine besondere Fortschritte zu machen scheint, ohne zu wissen, daſs die *Moralität*, die sie zu erzeugen sich freuen, keine *menschliche*, sondern eine wahrhaft *thierische* — *erzüchtigte* sey.

Ein gleiches Verhältniſs hat es mit der ästhetischen und intellektuellen Erziehung, wenn erste sich lediglich auf das *praktische* Leben bezieht.

So wie der Mensch natürlich und nothwendig es fühlt, daſs es gewisse Formen des *Seyns* gebe, in welchen der Mensch sich darstellen soll, und das Seyn in diesen Formen, *ohne sie bestimmt zu kennen*, *Moralität* nennt, so erkennt er auch dunkel, daſs es gewisse Formen des äuſseren Lebens gebe, in welchen der Mensch erscheinen soll, um das Prädikat des *Wohlanstandes* zu erhalten. Allein eben so wenig, als das ohne Selbstbestimmung, sondern entweder durch natürliches Temperament oder durch Zucht hervorgebrachte Seyn in den moralischen Formen *wahre* d. i. *menschliche* Moralität ist, eben so wenig ist das Erscheinen eines Menschen in den Formen des Wohlstandes *ohne rationelle Selbstbestimmung und ohne die lebendige Idee des Schönen wahre Lebenskunst*, sondern nur eine affenartige Ziererey, welche schon dadurch den Hauptschmuck des schönen Lebens, — das *Natürliche* verliert, weil der Mensch stets seine Haltung und Bewegung, so wie seine Reden, *abzumessen* strebt.

Die Vernunft-Bildung oder die intellektuelle Erziehung muſs also auch mit der ästhetischen gleichen Schritt halten, oder mit einem Worte:

Es

Es iſt nur *eine* Erziehung des Menſchen nach vier Anſichten denkbar.

§. 30.

Dieſe wenigen Winke mögen ſchon hinreichend ſeyn, der Erziehung für die Zukunft eine andere Richtung zu geben, und die Erzieher zu belehren, daſs, wenn ſie auch dieſelben hier angegebnen Ziele zu verfolgen vorhaben, ſie doch alle *zugleich* und zwar in der Art verfolgen müſſen, daſs die intellektuelle Erziehung alle übrigen erſt zu *Menſchen*-Erziehungsarten mache.

Doch eine deutlichere Anſicht des Gegenſtandes wird noch durch das Folgende gewährt werden.

Von den zwey Haupt-Richtungspunkten der Erziehungsthätigkeit.

I. Dem menſchlichen Seyn an ſich, und II. dem Seyn in der menſchlichen Form.

I. Von dem menſchlichen Seyn an und für ſich.

§. 31.

Nur in der klaren Erkenntniſs des Seyns an ſich und der wahren Form findet der Erzieher die Richtungspunkte ſeiner Thätigkeit.

Es wurden zwar die vier Ziele der Erziehung beſtimmt, allein ſo lange der Erzieher den Gegenſtand, die zwey Hauptzwecke nämlich *das Seyn an ſich, und das Seyn in der menſchlichen*

Form

Form nicht vollſtändig kennt, ſo bleiben ihm die vier Ziele nur undeutliche Punkte, deren Verfolgung eben, weil ſie nicht das gehörige Licht umſtrahlt, nicht mit Sicherheit betrieben werden kann.

Ehe wir alſo einen Schritt weiter fortrücken, iſt es vor Allem nothwendig, erſtens das menſchliche Seyn an ſich, und zweytens die Form desſelben näher zu beſtimmen.

§. 32.

Das menſchliche Seyn oder die menſchliche Exiſtenz an ſich iſt ein bewuſstſeynvoller Konflikt des menſchlichen Lebens mit der Natur.

Die Natur an und für ſich iſt ein Organismus, in welchem aller Gegenſatz aufhört, weil die mannigfaltigſten Theile und Elemente zuſammen ein harmoniſches Ganzes konſtituiren. In der Geſammt-Natur hat daher keine Gegenwirkung Statt; denn alle Wirkung des Einzelnen tendirt nur auf das Wohlſeyn des Ganzen. Aber in der Natur ſoll auch das Einzelne als *Einzelnes* entſtehen und beſtehen, damit ſie auch die Unendlichkeit der abſoluten Natur, deren Wiederſtrahl ſie iſt, in der Mannigfaltigkeit — repräſentire. Das Einzelne kann aber als *Einzelnes* nicht beſtehen, wenn ihm nicht der Trieb des Selbſt- oder für ſich-Beſtehens zugleich eingebohren iſt. So wird denn in dem Schooſse der Natur ein ewiger Kampf erzeugt, und zwar der Einzelnen unter ſich, und der Einzelnen gegen das Ganze.

Eitel

Eitel ist zwar der Kampf gegen das Ganze; denn nur von ihm aus erhält alles Einzelne die Kraft seines Bestehens und Lebens; und überdiefs vermag ja das Einzelne nicht den Kampf gegen die Allmacht des Ganzen auszuhalten, sondern mufs stets verschlungen werden; wenn ihm nicht von dem Ganzen selbst die Kraft zu seinem Bestehen verliehen wird.

Wie ist denn nun dieser ewige Kampf mit dem Bestehen des Einzelnen denkbar? Ein Blick in die Natur giebt hierüber den Aufschlufs. Es hat ein immerwährendes Werden und Vergehen unter dem Einzelnen Statt.

Die Natur befördert das Werden mit dem allmähligen Zusatze der nöthigen Kraft, und sie entzieht sie ihm auf dem Kulminations-Punkte eben so allmählig wieder, um es in ihrem Schoofse zu verschlingen.

Mütterlich sorgt sie hierbey für Alles. Wesen, die sie an die Erde fesselt, haben ihre Stütze im Aufkeimen bey der noch zarten Kraft in der Erde selbst. Wesen, die sich frey über die Erde hin und her bewegen, finden im Aufkeimen ihren Schutz, ihre Stütze und Pflege in der Liebe der Mutter.

Wenn diese mit voller Beweglichkeit und Kraft nach einer gewissen Periode in der Natur und unter sich, den oben angedeuteten Kampf für sich bestehen sollen, welche Bedingungen werden erfordert?

Die

Die erste ist ein gewisser Grad von Stärke des besonderen Organismus, die zweyte eine harmonische Einwirkung des Individuums in die Wirksamkeit der Natur im Ganzen und im Einzelnen.

Jene Stärke beruht auf der Gesundheit des ganzen Organismus und auf der Kraft des Einzelnen an demselben zur besten Vollbringung jeder nöthigen Funktion des Lebens und zur besten Lebens-Erhaltung.

Diese Funktionen sind und müssen aber alle berechnet seyn auf die Gegenwirkung der Natur im Ganzen und Einzelnen, sind sie in der That durchaus berechnet, so wird die einzelne Wirkung stets eine harmonische mit der ewigen des Ganzen, und daher eine wahre *Kunstwirkung* seyn; denn es stellt sich dadurch immer die Harmonie in der unendlichen Mannigfaltigkeit im individuellen Falle dar. Dieser Ansicht zu Folge ist also dem lebenden Einzelnen ausser seiner Stärke auch eine gewisse *Kunst* nöthig.

Diese Kunst ist noch nicht die oben angeführte Kunst des *Menschenlebens*, sondern die Fertigkeit, das, was die Natur zur Erhaltung leistet, zu benutzen, und was sie zur Destruktion des Individuums thut, zu mildern, oder gar zu beseitigen.

Will nun die Natur den Kampf des Einzelnen, so muss sie auch demselben jene Stärke und diese Kunst entweder selbst eingebähren, oder ihm

ihm zur Erlangung derſelben die Fähigkeit gewähren.

Dem Thiere iſt beydes in der That verliehen, wie wir die Beweiſe überall mehr oder weniger vor uns ſehen. Insbeſondere bewundern wir ſo oft den Kunſt-Trieb von vielen, deſſen Produkte uns nicht ſelten unnachahmlich vorkommen.

Allein ſind dieſe Gaben dem Menſchen verliehen? Ja können *ihm* dieſelben verliehen ſeyn, *wenn er ſeiner Idee entſprechen ſoll? Er ſoll ſein Seyn ſelbſt begründen*, er muſs ſich alſo ſelbſt die *Stärke* und *Kunſt* geben, welche dieſe Begründung fordert. Das Thier iſt darin geſichert durch den untrüglichen Inſtinkt, was bedarf daher der Menſch zur *untrüglichen* Selbſtleitung? Ein Vermögen, das — der *erleuchtete* Inſtinkt iſt. Der *Inſtinkt* iſt nämlich die im Dunkeln wirkende Natur ſelbſt, die ſich ſelbſt ſehende Natur iſt — die *Vernunft.* Sie iſt es, welche dem Menſchen inwohnen muſs, um ſich *Stärke und Kunſt* für das phyſiſche Seyn zu geben.

Wir werden nun bald das oben uns vorgeſteckte Ziel der Erziehung, Stärke (*robur*) heller ſehen, und hierbey die Kurzſicht derjenigen bemerken, welche entweder die phyſiſche Erziehung aus dem Gebiete ihrer Erziehungslehre verweiſen, oder die Beſchränktheit derjenigen, welche glauben, *durch Diätetik und Gymnaſtik* ſey ſie allein ſchon zu erzielen.

Diätetik und Gymnaſtik ohne eine mit ihnen parallel gehende und ſich zunächſt auf ſich beziehende Vernunft-Bildung läſst den Zögling in ſteter Unmündigkeit, und in der ſteten Gefahr, auf eine *irrige Weiſe* in die Wirkſamkeit der Natur einzuwirken.

§. 33.

Sein Seyn an ſich oder ſeine Exiſtenz — ſein Leben ſelbſt zu begründen, gehört zur Beſtimmung des Menſchen unläugbar, und die traurige Erfahrung, daſs Tauſende dieſer Forderung nicht entſprechen, beweiſt nicht mehr, als daſs Tauſende und Tauſende nicht im wahren Sinne Menſchen ſeyen.

Soll aber der Menſch dieſer Forderung entſprechen, ſo muſs er im Werden begriffen die ihm hierzu nöthige Kunſt von Moment zu Moment, wo das Vermögen einmahl erwacht, immer mehr erhalten.

§. 34.

So gewinnt alſo die phyſiſche Erziehung ein ganz anderes Licht, und wird eher eine intellektuelle Erziehung in Bezug auf das Leben, als ein diätetiſches und gymnaſtiſches Bilden des Körpers, wie es die Erzieher *à la Emil* unternehmen.

Während deſſen die pflegende Hand den aufkeimenden Körper diätetiſch ſtärket, und gymnaſtiſch übt, muſs der Zögling ſelbſt dazu die

Einſicht in die Natur im Ganzen und in die ſeines Körpers *für ſein Vermögen und Bedürfniſs* erhalten, damit er ſich ſelbſt diätetiſch pflegen und gymnaſtiſch üben lerne, kurz mit einem Worte, die Kunſt muſs er erlangen, ſein phyſiſches Seyn auf *eine menſchliche Weiſe* zu begründen.

§. 35.

Doch auch in der *wahren menſchlichen Form* ſoll er ſein Seyn zu begründen vermögen. Hierzu bedarf er der moraliſchen Stärke, *Tugend* (*virtus*). Es iſt dieſes das zweyte Ziel der Erziehung. Allein es iſt daſſelbe eben ſo wenig deutlich ſichtbar, wie das erſte, wenn man nicht das Seyn in der Form, oder die Form ſelbſt näher kennt; folglich zur Kenntniſs dieſer.

II. Von der Form des menſchlichen Seyns.

§. 36.

Die Form des menſchlichen Seyns kann nicht von der Erfahrung abſtrahirt werden.

Das Seyn an ſich, oder das Exiſtiren iſt ein phyſiſches Leben, welches in dem Grade *menſchlich* iſt, in wieferne der Menſch daſſelbe ſich durch eigene Kenntniſs und Thätigkeit gewährt. Er bedarf darum hierzu nicht bloſs der *Stärke*, ſondern auch der *Kenntniſs* und der *Kunſt*, wie wir oben darthaten. Allein auch vorausgeſetzt, der Menſch begründe ſich ſein Leben durch dieſe

drey Bedingungen vollkommen; ist er darum schon im vollen Sinne *Mensch?* Bemerkten wir denn nicht schon oben, dass jeder Ausspruch des Menschen über das Moralische der Handlungen und Gesinnungen schon den Beweis liefern, dass die Selbstbegründung des Lebens in einer gewissen Form vor sich gehen müsse?

Diese Forderung schliesst offenbar ähnliche Bedingungen in sich, wie die erste, das Leben selbst zu begründen; nämlich *Kenntniss* der Form, die *Kraft*, sich in dieselbe gleichsam zu giessen, und die *Kunst*, sie an sich darzustellen. Indessen ist der Unterschied zwischen diesen ähnlichen Bedingungen und jenen obigen leicht bemerkbar.

Diese Kenntniss ist nicht die eines Mannigfaltigen, wie bey den Bedingungen des Lebens, sondern die Kenntniss eines *Einen*, und zwar keines *materiellen* Gegenstandes, wie jene des Organismus oder der Natur, sondern eines Ideellen, und besteht nur in der Ergreifung der Idee des „— *Wie* sollst du seyn, um das zu seyn, was deine Bestimmung fordert."

Diese Stärke ist eine innere, die des *Geistes*, und *diese* Kunst keine *Technik*, sondern das Vermögen, das Schöne im Leben *zu objektiviren*.

Wir erhalten also auf diese Weise noch ein *höheres* Menschen-Leben, das wir das *moralische* nennen.

§. 37.

Es entſteht indeſſen vor Allem die Frage: *Wie gelangt der Menſch zur Erkenntniſs der Form des Seyns, oder des moraliſchen Lebens?*

Sollte es nicht möglich ſeyn, ſie von dem Menſchen ſelbſt in der Erfahrung zu abſtrahiren, nachdem ſich doch die moraliſchen Urtheile überall und immer und allzeit unter den Menſchen vernehmen laſſen? Doch! was ſind die moraliſchen Urtheile der Menſchen mehr, als Urtheile — über das Seyn in der Form? Können ſie daher zur Kenntniſs der Form ſelbſt führen? Wenn von einem geformten *Materiellen* hinſichtlich des Aeſthetiſchen die Urtheile gefällt werden: *Es* iſt nicht rund genug; es iſt zu plump gearbeitet, hat keine Proportion u. ſ. w., führen dieſe Urtheile zur Urform des Schönen?

Die moraliſchen Urtheile ſetzen Nichts mehr voraus, als daſs die Idee der moraliſchen Form dem Menſchen dunkel inwohnen müſſe, und daſs es für ihn Pflicht ſey, ſich dieſelbe klar vorzuhalten, um im Ganzen nach ihr zu ſeyn.

Aus gleichem Grunde werden wir auch einſehen, daſs wir dieſe Form nicht von andern Menſchen durch Beobachten ihres Lebens abſtrahiren können; denn wir können nie gewiſs ſeyn, ob ſein Leben im Ganzen in der wahren Form ſeye, eben weil wir ſie ſelbſt noch nicht kennen. — Man ſehe den Anhang: über die Erziehung des Menſchen zur Divinität.

§. 38.

Eben ſo wenig können wir einem Menſchen Glauben beymeſſen, der uns als *Menſch* die wahre Form lehren will, von ſich behauptend, daſs er ſie ganz kenne, und ganz in ihr ſey.

Es iſt alſo auf keine Weiſe möglich, die Kenntniſs der wahren Form durch *äuſsere* Belehrung zu erhalten, ſondern *ſie muſs ſo, wie die Beſtimmung des Menſchen überhaupt nur in Gott erkannt werden.*

§. 39.

Die obige überflüſſig ſcheinende Behauptung hat zum Zwecke, das eitle Verfahren unſerer Moraliſten zu zähmen, die mit moraliſchen Begriffen ihr Spiel treibend uns die Moral lehren wollen. — Eine Moral, die nicht von Gott ausgeht, iſt eine Chimäre; denn wo iſt die Form des Seyns zu erkennen, auſser in dem, durch welchen allen Weſen ihre Form eingeprägt wird? Und was iſt eigentlich die Form des menſchlichen Seyns anders als die Idee einer in der Welt unter ſich beſtehenden *Menſchheit?* Wie kann aber dieſe Idee wieder anders, als in Gott ergriffen werden?

Sind wir auch nicht eben ſchon in der Deduktion der Menſchen-Beſtimmung dahin gekommen, daſs wir die *Divinität* als ihren Urtypus angeben müſsten? Was bleibt uns alſo bey der beſonderen Beſtimmung der Form des Seyns anders

ders übrig, als dieſen Urtypus des menſchlichen Seyns von Seite der Form anzuſchauen.

Die Form des göttlichen Seyns kann nur durch die Idee der ewigen Wirkſamkeit zur Anſicht kommen.

§. 40.

Die Form des göttlichen Seyns iſt eigentlich die vollſtändige Einheit mit ſich, das iſt, die Verſchmelzung der Weſenheit mit ſeiner Selbſtanſchauung.

Die Gottheit iſt nämlich die von ſich immer und — ewig — erfüllte Idee.

Daher konnte ſie ſich auch für den Menſchen auf keine richtigere und ſchönere Weiſe bezeichnen, als durch den Ausſpruch: *Ich bin, der ich bin.*

Die Form des göttlichen Seyns von dieſer Anſicht aus angeſchaut, wird den Menſchen aber ſeinem Ziele, in dieſer Anſchauung ſeine Muſterform zu finden, nicht viel näher bringen, weil die Beziehung dieſer — *einen* Idee auf das mannigfaltige Leben in der Welt zu ſchwer iſt. Wir müſſen daher eine andere Idee oder eine andere Anſicht der Form des Göttlichen ſuchen. Dieſe iſt die der ewigen *Wirkſamkeit.*

Das göttliche Seyn als Einheit mit ſich ſelbſt iſt kein ruhiges Seyn, ſondern eine ewige *Wirkſamkeit — ewige Natur.*

Die Idee der *Wirkſamkeit* gewährt uns eben das leichteſte Mittel, die Form des Seyns zu erkennen,

kennen, weil die *Wirkſamkeit* mehrere Anſichten zuläſst, welche nach einander zur Anſchauung gebracht werden können. Z. B. *Die Idee des zu Wirkenden oder des zu produzirenden Produkts, das bewegende Prinzip des Produzirens und die Form des Produkts.*

Die Form des göttlichen Seyns iſt demnach einfach und dreyfach.

§. 41.

Die Einheit mit ſich ſelbſt iſt die Form des göttlichen Seyns. Sie iſt alſo abſolut nur *einfach;* allein die Idee der *Wirkſamkeit* hat nothwendig drey und nur *drey* beſondere Beziehungen der Anſicht; denn wenn ein freywirkendes oder ein intellektuelles Weſen wirkt, ſo muſs es von dem, was es zu produziren vorhat, um in gemeiner Sprache zu reden, ſich eine Vorſtellung machen, und ſo erhalten wir alſo ſchon eine Anſicht der Wirkſamkeit, nämlich die Beziehung der Idee des zu produzirenden auf das Produkt. Allein das Produkt ſelbſt gewährt mir eine neue Beziehung rückwärts zur Vorſtellung. Nun bleibt nichts mehr übrig, als das Vermittelnde zu denken, was hier, d. i. bey dem *Wirken*, als *bewegendes Prinzip*, *principium movens*, vorkommt.

Dieſe Dreyfachheit in der Einheit iſt auch der Urtypus des Göttlichen; — ſelbſt durch die göttlichen Ausſprüche bewährt. Ein Gott iſt aber

aber *dreyfach in Perſonen* (*ſobald Gott im Verhältniſſe zur Welt erſcheint*). *Er iſt das ewig zeugende Prinzip; ſein ewiges Produkt iſt der Sohn; das Prinzip des Zeugens iſt die Liebe, der heilige Geiſt, der von Vater und Sohn ausgeht.*

§. 42.

Dieſe Dreyfachheit in der Einheit iſt auch der Urtypus aller Philoſophie, und alles Denkens. Der Begriff, das Urtheil, der Vernunftſchluſs und die Konſtruktion des Abſoluten durch das Ideale, Reale, und die Einheit von Beyden ſind nichts als Abdrücke der Form des göttlichen Seyns.

§. 43.

Drey Anſichten giebt es alſo auch nur vom göttlichen Seyn. Allein ein Hauptpunkt der göttlichen Erkenntniſs iſt noch übrig; wir ſetzen den Fall, dieſer Ein und Dreyfache Gott ſtelle ſich in einem Produkte zur Anſchauung dar, welche Bezeichnung wird dann ſein Produkt erhalten, und welche Form des göttlichen Seyns kömmt uns dann zur Anſicht? Hieraus ergiebt ſich nun, daſs wir eigentlich vier Anſichten von der Form des göttlichen Seyns erhalten, und es bleibt uns nun nichts mehr übrig, als jede uns ſo zu Gemüthe zu nehmen, damit wir ſie auch beſtimmt für unſer Seyn uns bezeichnen können. Wir wollen der Kürze wegen die Anſichten ſelbſt — *Formen* nennen.

§. 44.

Die erste Form des göttlichen Seyns ist — die Wahrheit.

Das Seyn des Göttlichen als ewiges — *Wirken* angenommen, leitet uns nothwendig auf die Idee eines planmäſsigen Wirkens. Denn da das Göttliche ein abſolut freyes ideales Weſen iſt, ſo muſs allem ſeinem Wirken auch die Idee des Produktes, und folglich der Plan des Geſammtwirkens vorausgehen. Wenn nun auch kein *prius tempore*, kein *Vorher der Zeit nach*, bey Gott Statt haben kann, weil die Idee des Produktes mit dem Daſeyn des Produktes *der Allmacht wegen* zusammenfallen muſs; ſo iſt doch ein *prius per se*, *ein Vorher an ſich*, zwiſchen der Idee des Produktes und dem Produkte ſelbſt nothwendig anzunehmen. Indeſſen iſt es uns hier nur darum zu thun, zu beweiſen, daſs jedes Produkt der göttlichen Wirkſamkeit der Abdruck einer Idee ſeyn müſſe. Dieſs leitet uns auf die beſchränkten Begriffe von Vorſtellung und Objekt, welche wir zu unſerm Zwecke bedürfen.

Wir wollen nun das Menſchliche, nämlich ſich ein Objekt *vorſtellen*, und das Objekt *in Vergleich mit der Vorſtellung ſetzen*, auf Gott übertragen, ohne darum dem Göttlichen nahe zu treten.

Was können wir uns nun für eine Beziehung zwiſchen dem göttlichen Vorſtellen, und dem ihm korreſpondirenden Wirken denken? oder

oder welches Verhältniſs wird hier zwiſchen der Vorſtellung (eigentlich Anſchauung) und dem Gegenſtande (eigentlich Produkt) Statt haben?

Offenbar die abſolute Einheit, wegen der abſoluten Freyheit oder Allmacht.

Wie bezeichnen wir aber die Einheit der Vorſtellung mit dem Objekte anders, als durch den Ausdruck: *Wahrheit?*

Die Gottheit iſt alſo von dieſer Anſicht genommen

abſolute und *ewige Wahrheit.*

So iſt denn ſchon eine Form für das menſchliche Seyn gefunden, und zwar die *erſte*, welche die wahrhaft *Menſchliche* charakteriſiret.

Des Menſchen Seyn ſoll ein ſtetes Wirken, aber kein *blindes*, ſondern ein durch Vorſtellen und Denken geleitetes, aber auch mit den Vorſtellungen übereinſtimmendes Wirken, oder — ſein Leben ſoll *Wahrheit* ſeyn.

Allein als endliches Weſen iſt er dazu beſtimmt, die Wahrheit ſtets zu ſuchen, und nach ihr oder in ihr zu leben zu trachten. Daher iſt auch das Göttliche für ihn nur Typus des Seyns, und ſein Seyn nur ein — *Streben.*

§. 45.

Die zweyte Form des göttlichen Seyns iſt — die Gerechtigkeit.

Das Abſolute, als Reales, iſt Nichts anders als die Welt, oder die unendliche Fülle von Weſen

ſen. Doch es iſt eigentlich die Welt nicht, ſondern es iſt das Eine und Alles in der unendlichen Mannigfaltigkeit des Einzelnen. Sobald wir daher eine Unterſcheidung vornehmen, ſo können wir uns nicht anders ausdrücken, als das vorher kennen gelernte unendliche Wirken des Abſoluten offenbart ſich durch die Darſtellung unendlich mannigfaltiger Weſen in der Welt, weil das Abſolute — real gedacht — auch zugleich ideal oder unendlich gedacht werden muſs.

Dieſes Wirken kann nun in Bezug auf dieſe Weſen kein anderes ſeyn, als die Zutheilung deſſen, was jedes Weſen zu ſeinem Seyn bedarf; denn das Wirken iſt ja ein *Wahres*, oder die Vorſtellung und das Wirken ſtehen in innigſter Einheit. Iſt nun dieſes Wirken unendlich vervielfacht und vereinzelt, ſo muſs jedem Einzelnen das zukommen, was ihm in der Vorſtellung (eigentlich Anſchauung) des Abſoluten zukam, und folglich *kömmt jedem das Seine zu.* Auf dieſe Weiſe kann man die Welt ein Reich Gottes nennen, in welchem jedem Weſen ſein Recht geſchieht, oder das zugetheilt wird, was ſein iſt, (*unicuique suum tribuitur,*) und von dieſer Anſicht aus iſt folglich das göttliche Wirken, oder das Seyn der Gottheit *abſolute Gerechtigkeit.*

So haben wir denn die zweyte Form des göttlichen Seyns gefunden, ohne daſs die erſte unſerm Auge entſchwand; denn es hat ſich nicht nur kein Gegenſatz ergeben, ſondern es iſt dieſe

Form die erste nur — von einer andern Ansicht genommen. Es ist nämlich die erfüllte oder *materielle Wahrheit*.

Gerade diese Bemerkung macht beyde Formen dem Menschen noch ins Besondere wichtig. Sein Leben soll stets *materielle Wahrheit* seyn, und er sich vom Wahne entfernt halten, die Wahrheit habe *ihren Tempel oder Thron der Verehrung nur im Kopfe*. Der Verstand muss sich im *verständigen Leben zeigen*, die Gelehrsamkeit sich in der *Weisheit* darthun.

Blickt der Mensch mit dieser Maxime in die Welt, und fasst die mannigfaltigen Wesen auf, die ihn umgeben; dann wird sein Wirken, wenn er Wahrheit liebt, sich auf sie beziehen, und auch *Gerechtigkeit* seyn.

§. 46.

Die dritte Form des göttlichen Seyns ist — Liebe.

Wir haben, um uns das Höchste leichter zur Ansicht zu bringen, es gleichsam zu uns herabgezogen, darum wollen wir noch fortfahren, in menschlicher Sprache von ihm zu reden, bis wir uns am Ende wieder zu demselben erheben können, um ohne beschränkte Bezeichnungen es an sich anzuschauen.

Die Gottheit, sagten wir, behandelt die Wesen in der Welt alle in Wahrheit und Gerechtigkeit; was ist hiervon, könnten wir nun fragen, das bewegende Prinzip (*Principium movens*)?

vens)? oder was iſt hiervon der Beſtimmungsgrund? liegt derſelbe in der Welt oder in der Gottheit, d. h. handelt die Gottheit hierbey für ſich? Würde dieſes Statt haben, ſo wäre die Handlungsweiſe *Egoismus:* hätte jenes Statt, ſo wäre die Handlungsweiſe *Liebe.* Nun läſst ſich aber das Erſte nicht denken; denn die Gottheit iſt ſich Alles, und bedarf alſo des Wirkens in Wahrheit und Gerechtigkeit nicht — *für ſich*, wie Gott in der Schrift auch zu den Menſchen ſpricht: *Ich bedarf eurer Verehrung nicht;* folglich muſs der Beſtimmungsgrund nur der reinſte, nur der des Wohlwollens, Wohlthuns und Hingebens an die Welt, mit einem Worte „*Liebe*“ ſeyn.

Es läſst ſich in der That auch Nichts rührenderes leſen, als die Ausdrücke dieſer menſchlichen Anſicht der Gottheit, oder eigentlich ihre Sprache zu dem beſchränkten Geſchlechte.

Man bemerke nur deren einige: *So hat Gott die Welt geliebt, daſs er ſeinen eingebohrnen Sohn für ſie hingab. — Gott iſt die Liebe. Gott iſt Vater der Menſchen:* u. ſ. w.

Doch wir wollen uns dieſe Form des göttlichen Seyns noch auf einem höheren Standpunkte zur Anſicht bringen.

Das Abſolute begreift auch das Endliche in ſich; allein das Endliche ſtrebt, was die höhere Philoſophie mit Evidenz erweiſt, als *ſolches* gleichſam vom Abſoluten ſich trennend, und im Triebe, für ſich zu beſtehen, dem Abſoluten ſich ent-

entgegen zu ſtellen; es macht ſich daher der Urſünde, der unbegreiflichen Thorheit und *des Abfalls* ſchuldig; aber im Abſoluten liegt und wirkt das Prinzip der *Vereinigung*. Das Endliche wird mit dem Unendlichen wieder vermählt, durch dieſes Prinzip der Vereinigung wieder in den Schooſs des Ewigen aufgenommen. Das Prinzip der Liebe durchſtrömt alſo das Ewige — Unendliche, und — Endliche immer ſo, daſs drey Eines werden.

Liebe iſt alſo die dritte Form des göttlichen Seyns, und die dritte für das Menſchliche.

Der Menſch ſoll nicht nur nach Wahrheit ſtreben, und gegen alles in der Welt gerecht ſeyn, ſondern ſein Gemüth ſoll die Liebe zu allen durchglühen, *damit dadurch die unendliche Vereinzelung* der Menſchen *Eines werde*. Doch wir wollen uns dem Ende unſrer Expoſition nahen.

§. 47.

Die Form des göttlichen Seyns im Ganzen genommen iſt — Schönheit.

Wir haben das abſolute Seyn in drey beſonderen Beziehungen angeſchaut, aber immer doch nur als ein — *Wirken im Verhältniſſe zur Welt*. Laſst uns nun mit unſerem Blicke auf der Welt ruhen, oder denken wir uns nun die Vereinigung der drey obigen Beziehungen des göttlichen Wirkens, unter welchen, gleichſam als

unter

unter drey Bedingungen, die Welt besteht: und trachten wir nun, dieselbe uns als ein durch dieses dreyfache Einwirken entstandenes Produkt im Ganzen zur Anschauung zu bringen; welche Wirkung wird diese Anschauung auf unser Gemüth haben, und welches Prädikat werden wir diesem Produkte beylegen?

Doch wir wollen noch vorher auf das Einzelne und Bestimmte hinschauen, weil das Ganze mit einem Blicke aufzufassen noch einige Schwierigkeit hat.

Denken wir uns, der menschliche Künstler verfertigte ein Kunstprodukt, entweder im Massiven, oder im Bilde! was ist es, das uns entzückt und zum Ausspruche des Prädikates „*Schön*“ treibt? Wir werden uns diese Antwort leichter geben, wenn wir das Gegentheil vor das Auge nehmen.

Wir tadeln ein seynsollendes Kunstprodukt aus drey Rücksichten. Entweder heisst es: Es ist keine Natur, oder Wahrheit in ihm. Z. B. Wer sich Laokoon nicht ganz im höchsten Grade des Schmerzens und Ringens mit den mordsüchtigen Schlangen denkt, und dagegen nicht ganz die durch das Sträuben des Leidenden neu erregte Mordsucht dieser vorstellt, die Sprache der Verzweiflung auf dem Gesichte des Leidenden, die Wendungen des verzweifelten Ringens in allen Muskulaturen, dagegen das immer blutdürstigere Umwinden in den Unthieren, in voller Verbindung sieht, und doch es wagt, diese Geschich-

schichte darzustellen, dessen Produkt wird dem Tadel nicht entgehen. Es ist keine Natur oder Wahrheit in ihm.

Wahrheit ist daher die erste Bedingung des Kunstproduktes. Allein jede Wahrheit setzt schon ein Mannigfaltiges voraus; daher sie in der richtigen Vereinigung desselben besteht. Kömmt nun diese Wahrheit als eine erfüllte uns zum Gegenstande; so ist sie Nichts anderes, als das gleiche Austheilen dessen, was jedem Wesen gehört. Auch dieses, nämlich das gleiche Austheilen dessen, was jedem vorzustellenden Wesen in der Mannigfaltigkeit gehört, oder die richtige Harmonie des Mannigfaltigen ist eine Bedingung des Kunstproduktes; denn das gleiche Austheilen ist und kann nur durch *ein* Prinzip geregelt werden. Wenn ein Künstler mordsüchtigen Schlangen das muthwillige Spiel einer Aale, oder dem blutdürstigen Tieger das Scherzende eines Hundes, dem Leidenden das Aeussere eines Zornigen zutheilte, oder wenn er in der Darstellung einer Idee Manches ins Dunkel stellte, was hervorgehoben zu werden verdiente, und Manches zu sehr hervorhöbe, das der Auszeichnung nicht würdig wäre, oder über die Mannigfaltigkeit das *Ensemble*, oder das Eine vergässe, das er hervorzuheben trachten sollte, oder die Anordnung des Zweckes zweckwidrig träfe; so würde sein Werk wieder einem Tadel unterliegen, nämlich dem: es ist keine wahre Harmonie, oder keine rechte Anordnung

nung und Ausgleichung in ihm. — Doch noch ein Punkt ist vorzüglich der Erwähnung werth.

Warum unterscheiden Kunstverständige so leicht die Kopie vom Originale, auch *wenn jene vollkommen nachgeahmt ist?* Es muss also im Originale noch Etwas seyn, dass sie besonders anspricht, und gerade diess muss in der Kopie vermisst werden. Was ist nun eben dieses? Noch haben Künstler und Kunstverständige sich selbst nicht *deutlich ausgesprochen*, was diessfalls ihr Urtheil leite. Es ist sicher das — *Leben*, was im Originale in steter Regsamkeit spielt, und was nur die *Liebe* ihm einhauchte. Denn der Künstler, welcher ein Kunststück für sich zu fertigen gedenket, *gebiert es als sein Kind.* Mit voller Hingebung an dasselbe arbeitet er an seiner Vollendung. Jedes Wesen, das daher unter seiner Hand entsteht, erhält auch vom warmen Hauche dieser Hingebung oder der Liebe das ihm nöthige Leben, welches keine fremde Hand nachzubilden vermag, *weil sie nur mit kalter Aufmerksamkeit das Vorgelegte im Nachbilden zu treffen sucht.*

Daher kömmt es auch, dass dem geübtesten Künstler *bestellte Arbeiten* nie so gelingen, als was er selbst zur Bearbeitung wählt.

Fassen wir nun diese Momente der Kunstwirksamkeit und ihres Erfolges im Produkte zusammen, um eine Anwendung auf die bisher schon bezeichnete göttliche Wirksamkeit zu machen.

Das

Das Produkt, das unter der göttlichen Wirksamkeit sein Seyn erhält, ist die Welt. Es muss in diesem Produkt die höchste Wahrheit seyn; aber auch eben darum bey der unendlichen Fülle der Mannigfaltigkeit ist die vollste Harmonie nach dem Prinzip der Gerechtigkeit; endlich — es muss in diesem grossen und harmonischen Mannigfaltigen durchaus das regste Leben spielen, weil die göttliche Liebe das erzeugende Prinzip ist. Kann aber dieses *Produkt*, wenn wir es doch so nennen wollen, ein anderes, als das wahre, das einzige *Kunstprodukt* oder das *Musterschöne* seyn?

Doch das, was wir Produkt nennen, ist nur der Abglanz oder die Erscheinung — die Offenbarung des Wesens, das in ihm lebt. Die Form des Wesens selbst also ist die eigentliche *Urschönheit*, die *Venus urania* der Alten.

Die vollendete Form des göttlichen Seyns ist also die der *Schönheit*. Diese Form ist es also auch, in welcher der Mensch seine Bildung vollendet, und seine Bestimmung, an sich das Göttliche darzustellen, erreicht. Sie ist darum für die Menschen-Bildung die Hauptsache, und blieb leider bis jetzt grösstentheils ausser Acht.

§. 48.

Die moralische Erziehung war zwar bisher immer gekannt, wenigstens *genannt;* und auch wir setzen sie unter die vier Ziele der Erziehung unter der Bezeichnung *Tugend* (*virtus*). Allein

ich wiederhole die Frage: war ſie von der Art gekannt, daſs ſie der Menſchen-Erziehung vom Urſprunge an die Richtung geben konnte? Wie dunkel, unbeſtimmt, ſchwankend waren ſelbſt die moraliſchen Begriffe der Reifen, ſelbſt die der Gelehrten? Was dachte man ſich erſt von der moraliſchen Erziehung? Wer ahnete *beſtimmte* Richtungspunkte der erziehenden Thätigkeit? Wir haben nun dieſe gefunden. *Tugend* wollen wir im Menſchen von der Kindheit an bis zur Reifheit erzielen, d. i. das Vermögen, ſich ſelbſt für die Form ſeines Seyns zu beſtimmen, ſoll erregt, befördert, erhöht werden, das iſt unſer Ziel. Allein wir ſehen auch dieſes Ziel durch die Idee der *Divinität* vollkommen beleuchtet, und kennen auch die verſchiedenen Richtungspunkte unſeres Ganges dahin. Vier Haupt-Tugenden ſind es, die wir zu erzielen haben: *die Tugend der Wahrheit*, *die Tugend der Gerechtigkeit*, *die Tugend der Liebe*, und *die Tugend der Schönheit.* Jede dieſer Tugenden muſs des Menſchen Eigenthum ſeyn, wenn er ſeiner Idee entſprechen will. Allein keine kann mit einem Momente angeeignet werden, ſondern das Vermögen einer jeden muſs, wie alle Vermögen, vom erſten Momente des menſchlichen Entſtehens, d. i. dem erſten Momente, wo ſich im Weſen das *menſchliche* Prinzip regt, geweckt und erhöhet werden. Aber ihr, die ihr Menſchen erzoget, und erziehen wollt, was habt ihr für ihre moraliſche Erziehung gethan? Den Trieb der

Frey-

Freyheit gezähmt und geregelt? nach welchem Richtungspunkte? nach den moralifchen Begriffen, die die Obfervanz mit fich bringt, oder das Schulbuch aufftellt? oder habt ihr das moralifche Gefühl gebildet? Nach welchem Ziele habt ihr dabey geftrebt? So tappt denn der arme Sterbliche mit allem Streben, das Rechte zu finden, im Dunkel herum, fo lange er das Auge von der einen Sonne des Lebens, *der Gottheit* hinwegwendet. Wer ahnete eine — *Tugend* der Wahrheit? wer eine — *Tugend* der Gerechtigkeit? wer erft eine — *Tugend* der Schönheit? Die *Liebe* allein, oder wie man fie auf eine befchränkte Weife bezeichnete, die wackere Pflichterfüllung galt für Tugend. *Kenntnifs* und *Wiffenfchaft* waren ein merkantilifches Mittel der Subfiftenz; *Rechtthun* bezog fich auf das äufsere Beobachten deffen, was für Recht galt, und das *Aefthetifche im Leben* war nur das, jedoch *unnöthige* Mittel, fich beliebt zu machen oder zu ergötzen; und daher waren — die Lebenskunft im Allgemeinen und die befonderen Künfte nur zu Buhlerinnen um Menfchengunft herabgewürdigt.

Abfichtlich erkläre ich, dafs darin ein Hauptvorzug diefer Lehre beftehe, dafs fie die *äftheti-fche Menfchen-Erziehung* mit zu den — *unerläfslichen* Forderungen der Menfchen-Bildung zähle, und auf diefe Weife die himmlifche Schönheit unter den Sterblichen fo zu verbreiten fuche, damit auch die Gottfeligkeit des Himmels fich über die Welt verbreite.

Die Menſchen-Erziehung und die Lehre von ihr kann nur — eine ſeyn.

§. 49.

Nur um das — Eine, was den Menſchen ausmacht, muſs es jedem zu thun ſeyn, welcher *aufkeimende* Menſchen als *reife Menſchen* im wahren Sinne wünſchet. Dieſes *Eine* vor dem Auge haben, und in der Idee des Menſchen auch die Bedingungen ſeiner Entwicklung, oder ſeines Werdens ſehen, das iſt es, was bey jedem Erzieher vorausgeſetzt wird. Nach unſrer Idee vom *Menſchen* giebt es alſo auch nur *eine* Erziehung und *eine Erziehungslehre*, welche ſich auf ein Syſtem von *Axiomen* und *Korollarien*, möchte ich ſagen, gründet, und darum im wahren Sinne *Wiſſenſchaft* wird.

Dieſe *eine* Erziehungsart hat immer nur die *Gattung*, oder *das, was die Gattung konſtituirt*, im Auge, und ſtrebt dahin, es an jedem Individuum hervortreten zu laſſen.

§. 50.

Unſerer Theorie zu Folge iſt darum auch die *allgemeine* Erziehungslehre eine wahre und reine Wiſſenſchaft *a priori;* denn ſie entbehrt ganz der Erfahrung, und was ſie noch in ihrer Anwendung unterſtützen kann, iſt die Geſchichte der Menſchheit.

§. 51.

Sie ist auch die Basis jeder besondern und individuellen Erziehungsart. Ja es ist eine unbegreifliche Täuschung, zu glauben, man könne das Geschäft der Erziehung treiben, oder eine Lehre darüber geben, ohne von der *einen* und *allgemeinen Erziehungswissenschaft* auszugehen. Allein, sie begreift nicht mehr in sich, als die Idee des Menschen, und die aus derselben hervorgehenden Folgerungen für die Beförderung des menschlichen Werdens. In Bezug auf das erste Hauptstück vom Zwecke der Erziehung hat sie daher nicht mehr zu leisten, als den Zweck, aus der Idee des Menschen gefolgert, *bestimmt anzugeben; die Vermögen des Menschen, welche in ihm, als der Folgerung entsprechend, vorausgesetzt werden, zu bezeichnen und zu erklären, und sodann die besondern Ziele für die Erziehungs-Thätigkeit zu fixiren.*

Doch sie begreift noch mehr in sich. Sie bestimmt auch *zum voraus* schon die besondern Erziehungsarten, und zwar sowohl die der besondern Menschenklassen, als die der Individuen; und gerade dadurch bewährt sie ihre Wichtigkeit und Wohlthätigkeit.

B. *Von der Erziehung der Individuen.*

§. 52.

So wie es eine *allgemeine* Erziehungslehre giebt, muss es auch eine *individuelle* geben. Derselbe

ſelbe Grundſatz, welcher die erſte beſtimmt, beſtimmt zugleich auch die zweyte; denn er behauptet, der Menſch müſſe dahin gebracht werden, daſs er *ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermöge.* In wie ferne er nun hier von dem Menſchen im Allgemeinen ſpricht, ſpricht er von der *Menſchheit*, und von der Begründung des Seyns eines jeden Individuums in ihr. Wenn denn nun auch jedes Individuum ſein Seyn begründen ſoll; ſo muſs es doch in Bezug auf das Ganze ein beſonders modifizirtes Seyn haben, und zwar von der Art, daſs das Seyn eines jeden Individuums mit Dem eines Andern, und Dem Aller in Eintracht ſtehe; denn ſonſt wäre das Zuſammenſeyn gar nicht denkbar. Auf dieſe Weiſe kann daher auch die Geſammtmenſchheit nicht anders gedacht werden, als unter dem ſchönen Bilde eines groſsen Organismus, deren jedes Glied eine beſondere menſchliche Anlage für eine beſondere Beſtimmung als ſeine vorzügliche Eigenſchaft aufweiſt. Der gemeine Menſchenverſtand hat auch dieſe von jeher ohne klares Bewuſstſeyn ausgeſprochen, indem er ſich ſo oft bey Individuen der naiven Sprache bediente, z. B. vom Gefräſsigen: der Menſch iſt Nichts, als Magen; vom Menſchen, der zu Nichts anderem gebraucht werden kann, als zum Bothengehen: der Menſch iſt Nichts, als Fuſs, oder bey höhern Anlagen: der Menſch iſt Nichts, als Gedächtniſs; der Menſch iſt Nichts, als Ohr und muſikaliſche Phantaſie; wie der Fall bey Mozart war.

§. 53.

§. 53.

Die Erziehung der Individuen ist unerläſsliche Pflicht.

Alles Seyn der Menſchen iſt in der Welt; ſo wie die Welt einen Organiſmus bildet, muſs die Menſchheit im Ganzen einen in ſie eingreifenden Organiſmus bilden. Aus dieſem Grunde hat die ganze Menſchheit die *ganze* Welt zu behandeln, und jedes Individuum hat *ſeine* Welt. Vorausgeſetzt iſt es, daſs die Gottheit, in der und durch die Alles iſt, auch jedem Individuum die für ſeine Welt nöthigen beſondren Anlagen eingeboren hat; folglich muſs es auch in ſeinem Werden mit dieſen *) vorzugsweiſe hervortreten.

Es würde daher eine Sünde gegen die Zwecke der Gottheit ſelbſt, und eine Verletzung der Rechte der Menſchheit und des Individuums ſeyn, wenn dieſe beſonderen Eigenheiten in der Erziehung an ihm vernachläſſigt, oder gar unterdrückt, oder verwiſcht, und das *Individuum* auf dieſe Weiſe verkrüppelt würde. Die Welt, das Abbild der göttlichen Harmonie, müſste (wenn die Gottheit nicht mit ewiger Vorſicht die Verirrungen der Menſchen mit in den Plan rechnete,) durch ſolche

*) Es iſt ganz ſonderbar, daſs der H. Rezenſent in der ehemaligen oberteutſchen Litteratur-Zeitung dieſen Satz überſah, und darum glaubte beſonders bemerken zu müſſen, daſs man ausgezeichnete individuelle Anlagen z. B. zur Muſik, Zeichnungskunſt etc. ja auch beſonders kultivire.

ſolche Miſsgriffe geſtört werden, ſo wie das Wohlbehagen aller das untaugliche Individuum zunächſt umgebenden Menſchen, und zugleich auch des Individuums ſelbſt gehindert wird.

Unſere oberſte Vorſchrift: *verhilf dem Menſchen dahin, daſs er ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermöge*, ſpricht ſich alſo nun in der Art aus: Verhilf jedem Individuum dahin, daſs es ſein Seyn in *ſeiner* Welt zu begründen vermöge. Hiermit iſt alſo derſelbe Zweck der allgemeinen Erziehung nur auf das beſondere Seyn modifizirt.

§. 54.

Die Erziehung der Individuen muſs mit der allgemeinen verſchmolzen werden. Jeder Menſch trägt in ſich *alle* menſchlichen Anlagen, aber nur ſo mit einander gemiſcht, daſs die Einen und Andern weniger hervortreten. Gerade durch dieſes beſondere Verhältniſs der verſchiedenen Anlagen zu einander wird die Individualität konſtruirt.

Dieſe ganze Individualität iſt es, mit welcher der Menſch in ſeiner Welt wirken ſoll. Es würde darum ein Hauptfehler ſeyn, wenn man bey der Erziehung einige beſonders bemerkbare Anlagen auch beſonders ausbilden wollte, weil ſonſt eine ganz andere und zwar abentheuerliche Individualität heraus käme. Das Individuum iſt daher nach den Grundſätzen der allgemeinen Erziehung immer nur als *Menſch im allgemeinen* zu behandeln, und nur darauf iſt zu ſehen, daſs nicht nur die Individualität nicht verwiſcht,

ſon-

ſondern auch ihrer Idee nach in der Welt ausgebildet werde.

Ja die *allgemeine* Menſchenbehandlung iſt um ſo nothwendiger, damit die Individualität nicht bloſse Individualität werde, unfähig, ſich in das Ganze zu verſchmelzen.

§. 55.

Eine abſolut individuelle Erziehung iſt im vollen Sinne des Wortes unmöglich. Zur wahren oder zur Erziehung des Individuums, im vollen Sinne des Wortes, gehören zwey Hauptbedingungen: erſtens: die vollkommenſte *Kenntniſs des Individuums* oder *ſeiner Individualität*, und zweytens: *die vollkommene Kenntniſs der für das Individuum beſtimmten Welt.* Nun ſind aber beyde Kenntniſſe dem Menſchen unmöglich zu erreichen; folglich kann er ſich auch nie erkühnen, die Erziehung der Individuen im wahren Sinne über ſich zu nehmen; ſondern es bleibt ihm Nichts übrig, als was eben beſtimmt wurde — *keine Individualität zu vernachläſſigen, aber auch keine in die iſolirte und darum ungereimte Individualität ausarten zu laſſen, übrigens die wahre Erziehung der Individuen dem zu überlaſſen, der ſie und ihre Welt durchſchaut, und von Ewigkeit ihre Beſtimmungen feſtſetzte.*

Indeſſen darf der Erzieher nicht darin ſorglos ſeyn, von den Individuen und den verſchiedenen Welten ſich die ihm mögliche Kenntniſs zu

zu verschaffen, um von seiner allgemeinen Erziehungswissenschaft eine zweckmäfsige Anwendung machen zu können. Dazu ist ihm aber unumgänglich nöthig, Klassifikationen derselben sich zu entwerfen, deren Richtigkeit das Urprinzip der Erziehung bewährt.

Bey dem Hinblicke auf gewisse Klassen von Individuen und ihre Welten gelangt der Erzieher *zu besondern Erziehungsarten*, die man darum *Standes-Erziehungen* nennen kann, weil das besondere Lebens-Verhältnifs eines jeden sein — Stand genannt wird. Soll also unsere Lehre vollkommen seyn: so mufs sie auch von der Erziehung der *Stände* handeln.

C. Von der Erziehung der Stände.

Es giebt drey Hauptstände unter den Menschen.

§. 56.

Wir rufen hier bey dem Ausdrucke — *Haupt-Stände* — unsere obige Bemerkungen zurück, nämlich: dafs die Menschheit kein *bandloses Mannigfaltiges*, sondern ein wahrhaft — *Eines*, *ein Ganzes*, und zwar ein vollendeter *Organismus* sey, ein Organismus, an welchem die mannigfaltigsten Individualitäten, als Glieder in Hinsicht auf die in der Welt ihnen entsprechenden Lebens-Verhältnisse, die harmonische Einheit bilden, und darum *Organismus* der *Humanität* genannt zu werden verdient.

Der

Der in und durch ſich lebende Organiſmus ſetzt drey Hauptbedingungen voraus, ſo bald ich ihn nicht mehr in ſeiner Einheit anſchaue; nämlich: ein Ideales und Reales, und dann das Vereinigungsprinzip von beyden. Der Urtypus des Abſoluten muſs ſich auch im Beſondern wiederholen. Wird nun dieſer Urtypus auf den ebenbenannten Organiſmus der Menſchheit angewandt, ſo müſſen wir, um ihre Mannigfaltigkeit zu begreifen, drey Hauptklaſſen der Menſchen annehmen. Eine Klaſſe nämlich, welche mehr den *realen*, und eine, welche mehr den *idealen* Faktor, oder Pol der Menſchheit darſtellt, und eine, welche von beyden die Vereinigung bildet.

Der Blick in die Welt findet ſogleich, daſs drey Hauptſtände in derſelben dieſer Darſtellung der Menſchheit entſprechen; nämlich die *Niedern* oder das *Volk;* die *Höheren* oder der *Adel* (es verſteht ſich im ſtrengen Sinne des Wortes, nicht im konventionellen) und die *Regenten.*

Die Erziehung des Menſchen iſt nur im Staate möglich.

§. 57.

Dieſe Angabe ſcheint zwar beym erſten Anblicke auſser der Sphäre zu liegen, welche wir für das erſte Hauptſtück abgeſteckt haben, indem hier der Zweck der Menſchen - Erziehung beſtimmt werden ſoll, allein wie kann dieſe Abhandlung vollkommen geliefert werden, wenn

die

die Bedingung, und zwar die unerläſsliche, unter welcher der Zweck nur erreicht werden ſoll und kann, nicht auch zugleich abgehandelt wird. Nun iſt es aber der Staat lediglich, in welchem die Menſchen - Erziehung möglich iſt; folglich kann ſich der Erzieher ſein Ziel nie anders fixiren, als in wie ferne er ſich mit dem Zöglinge in den Staat verſetzt.

Dieſe Behauptung bedarf eigentlich gar keines weitern Beweiſes; denn ſie iſt unmittelbare Folgerung aus dem Vorhergehenden. Die Menſchheit kann nicht anders als unter der dreyfachen obigen Beziehung, d. i. *im Staate nur beſtehend* gedacht werden, folglich kann ihre Entwicklung auch nur im Schooſse des Staates und in *Beziehung auf ihn* vor ſich gehen.

Der Staat iſt unſrer Theorie zu Folge die Vereinigung der Menſchen niederer und höherer Art unter einem Regenten zur Erreichung ihrer Beſtimmung, d. i. ihr Seyn ſelbſt zu begründen. Der Staat iſt alſo in ſo weit eine wahre, ja die einzige Menſchen - Erziehungs - Anſtalt; denn die Menſchheit iſt im immerwährenden Werden begriffen; folglich muſs auch der Verband der Menſchen im Staate darauf berechnet ſeyn.

Es kann in der That keine beſchränkteren Begriffe vom Staate geben, als die herkömmlichen: er ſey eine Anſtalt *der Sicherheit* — oder eine Anſtalt *des Rechts wegen*. Eben ſo kurzſichtig ſind aber auch noch die neueſten Bezeichnungen des Staates: er ſey eine Anſtalt ſeiner Selbſt-

willen,

willen, d. h. damit die vereinigte Menſchheit beſtehe.

Wahr iſt es allerdings und natürlich, daſs die Entſtehung des erſten Staates immer die *Sicherheit* — die zweyte Stufe der Vervollkommnung — *das Recht* zum Zwecke hat, weil die Menſchen Anfangs noch zu tief unter der Gränzlinie der Humanität ſtehen; mit andern Worten: noch nicht an *die Begründung des Seyns im vollen Sinne*, ſondern vor Allem und nur allein an die — *Exiſtenz* denken. Die dritte Stuffe der Vollkommenheit des Staates muſs aber ſchon den Zweck oder die Beſtimmung des *Menſchen* vollkommen ſich vorgeſteckt haben, und dann iſt er eigentlich immerwährende *Erziehungs-Anſtalt*; und es kann darum auch keine Erziehung, nicht einmahl die eines Individuum vor ſich gehen, als nur innerhalb dieſer und mit der nächſten Beziehung auf dieſe Anſtalt. Es ſind darum auch dieſe Behauptungen: der Menſch müſſe für die Menſchheit erzogen werden, grundloſe und fade Träumereyen, und man kann auf ſolche Pädagogen mit Grunde das triviale Sprüchwort anwenden: *Sie ſehen den Wald der Bäume halber nicht.*

§. 58.

Es kann der Staaten mehrere geben; allein jeder ſchlieſst alle Zwecke in ſich.

Die Menſchheit iſt an die Erde gefeſſelt, dieſes Verhältniſs erzeugt in Hinſicht auf die Errei-

chung

chung ihrer Bestimmung die mannigfaltigste Modifikation. *Die Begründung der Existenz* erhält hierdurch vor Allem die vorzüglichste Modifikation; allein eben diese Modifikationen veranlassen auch andere, hinsichtlich der *Begründung der Existenz in der Form*, denn, je nachdem der Mensch durch dieses besondere physische Leben im Ganzen konstituirt wird, je nachdem modifizirt sich auch für ihn die Aneignung der allgemeinen Form der Menschheit. Ja es ist besonders in Bezug auf die Aneignung der Formen der Wahrheit, der Gerechtigkeit und Kunst der Unterschied der Staatserziehung so groſs denkbar, daſs dasjenige, was für gewisse Menschen in einem Theile der Erde wohlthätig wirken kann, für Andere auf einem anderen Erdstriche nachtheilig werden möchte. Es war darum natürlicher Trieb der Menschen, sich, in mehrere Staaten verbunden, gleichsam zu trennen. Allein kann darum ein Staat im *Grunde* andere Zwecke, als der Andere haben? Bleibt nicht überall dieselbe Menschenbestimmung, *sein Seyn selbst zu begründen?*

§. 59.

Hieraus ergiebt sich auch das Verhältniſs der *Kirche* zum *Staate*.

Der Staat schlieſst beyde Zwecke der Menschen-Erziehung „die Begründung der Existenz, und die Begründung derselben in der wahren Form“ in sich.

Er

Er enthält alſo Anſtalten für die *phyſiſche* und *moraliſche* Menſchen - Erziehung. In Hinſicht auf die moraliſche Menſchen - Erziehung muſs er vier Anſtalten in ſich ſchlieſsen, nämlich zur Beförderung der Form der *Wahrheit*, der *Gerechtigkeit*, der *Liebe* und der *Schönheit*. In Hinſicht des erſten Zweckes hat der Staat — *Schulen;* in Hinſicht des zweyten, *Gerechtigkeits-Pflegämter;* in Hinſicht des dritten *Religions-Anſtalten;* in Hinſicht des vierten *Kunſtakademien.*

Die Religions - Anſtalten ſind alſo ein nothwendiges Eigenthum des Staates, und es iſt ein groſser Irrthum derjenigen, welche glauben, dem Staate gehe die Religions - Anſtalt Nichts an, und ein heilloſer Wahn derjenigen, welche glauben, der Staat *ſollte ſich gar nicht einmal damit befaſſen.* *)

Die Religions - Anſtalt des Staates hat zum Zwecke, *die Menſchen - Liebe zu befördern;* folglich muſs er diejenigen Mittel anwenden, welche darauf hinwirken. Das erſte und vorzüglichſte iſt offenbar: *die Kenntniſs Gottes und des Menſchen in ihm;* das zweyte, als Folge der Kenntniſs: *die äuſsere Vereinigung zur Verehrung die-*

ſes

*) Daſs dieſer Irrthum und Wahn den Religions - Indifferentism der Staatsdiener am meiſten befördere, wird man leicht begreifen.

ſes gemeinſchaftlichen Vaters als Prinzip der Liebe.

Des Staates Recht und Pflicht iſt alſo: erſtens, *die Kenntniſs Gottes durch Unterricht zu befördern;* und zweytens, *öffentliche Andachtsübungen zur äuſsern Verehrung Gottes zu veranſtalten.* Allein, ſo wie dieſes Recht des Staates und deſſen Pflicht unläugbar beſtimmt iſt, ſo iſt durch die Angabe ſelbſt auch ſchon die Gränze des Rechts beſtimmt.

Der Staat hat in erſter Hinſicht zu ſorgen, daſs eine ſolche Kenntniſs von Gott erzielt werde, *auf welcher Kenntniſs der Staat ſelbſt als Repräſentant der Gottheit**) *beruht, und durch welche die Menſchenliebe befördert wird.* Eben ſo hat er auch ſolche öffentliche Gottesverehrungen zu veranſtalten, *wodurch die wahre Kenntniſs von Gott für die Menſchenliebe fruchtbar gemacht wird.*

Der Staat hat aber kein Recht auf die Gewiſſen der Individuen, und iſt nicht befugt, irgend eine Anſtalt oder Verfügung zu treffen, welche der Freyheit der Gewiſſen im geringſten zu nahe geht. **)

In

*) Seyd den Obrigkeiten unterthan, als — *von Gott geſetzt.*

**) Dieſer Satz iſt im Grunde für jeden Denker überflüſſig; denn die Rechte des Staates ſind durch die zwey erſten Beſtimmungen genau bezeichnet. Allein ich fühlte mich aufgefordert, der Schwachen wegen auch noch

diese

In wie ferne aus dem oben angeführten Grunde mehrere Staaten exiſtiren, muſs es auch aus demſelben Grunde mehrere Religionsanſtalten geben. Nennen wir nun die Verbindung der Menſchen zu einem religiöſen Zwecke *Kirche*, ſo erhalten wir ſo viele *Kirchen*, als es Staaten giebt, deren jede auf demſelben Prinzip beruht.

Doch ein Hauptpunkt kömmt hier in Erwägung. Die dritte Form des menſchlichen Seyns geht auf die *allgemeine Menſchenliebe.* Zufolge der Pflicht, in dieſer Form zu ſeyn, iſt der Menſch mit ſeinem Gemüthe an keinen Staat gefeſſelt, ſondern an die ganze Menſchheit gebunden. In der Vorausſetzung, daſs mehrere oder alle Staaten zur Erkenntniſs ihrer ſelbſt gelanget ſind, und die Religionsanſtalt in ihre Konſtitution aufnahmen, ſo ſtehen ſie alle zufolge dieſes Prinzips mit einander in einem wechſelſeitigen Bande, *dem unſichtbaren der Liebe*, und bilden zuſammen in *dieſer Hinſicht* — *eine* Kirche; und ſo muſs es auch unerläſslich ſeyn. Es kann zufolge der obigen unläugbaren Grundſätze nur *eine* Kirche auf der Erde geben; eben ſo wie es *mehrere Staats - Kirchen* geben muſs, die nichts

———

dieſe Beſtimmung beyzufügen, welche ſchon durch die Aufſtellung des Grundſatzes: der Staat ſchlieſse auch eine Kirche in ſich, mit dem Beſorgniſs ſich quälen, es werde dem Staate zu viel Herrſchaft auf das geiſtige Gebiet des Menſchen eingeräumt.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

nichts anders ſind, als Modifikationen der *Einen* für die beſondere Nation; ſo wie der beſondere Staat auch Nichts iſt, als die beſondere Modifikation des *einen* Staats in der Idee.

Die *eine Kirche* iſt alſo in *allen Staaten*, (welche in der Idee des Staates leben) und *alle Staaten* ſind *in ihr*.

Auf alle Weiſe giebt es ſichtbare Kirchen und eine unſichtbare, jene der *Staaten*, und dieſe der Menſchheit. Indeſſen dringt ſich gewiſs jedem die Frage auf, ob nicht auch eben die allgemeine, *weil ſie die vollkommene Objektivität der Idee zum Zwecke hat*, ſichtbar ſeyn ſollte, um ſo mehr, *da die Staaten die Trennung der Menſchen nothwendig mit ſich bringen*. Gerade aus dieſem Grunde wird offenbar eine allgemeine, *ſichtbare* Kirche poſtulirt, d. h. die Menſchheit kann, wenn auch in mehreren Staaten vereint doch nicht anders als (nach dem Prinzip der Liebe) *in einer Kirche vereint gedacht werden*. Es entſteht nun die neue Frage: worin beſteht die *Kirche* als ſolche? Die Kirche iſt eigentlich *der Staat in der beſondern Beziehung auf religiöſe Kultur*. Heiſsen die beſondern Zweige der Staatsverwaltung *Miniſterien*, ſo iſt die Kirche im Staate *das Miniſterium der Gottesverehrung*. Jedes Miniſterium iſt eigentlich nur *der Staat in einer gewiſſen Beziehung;* folglich muſs jedes Miniſterium auf den Urtypus des Staates gegründet ſeyn, nämlich:

Bayerische Staatsbibliothek München

lich: *ein Volk*, *einen Adel*, *) *und einen Regenten* haben, welchen der Minifter repräfentirt.

Der Adel forgt durchaus für die *Beförderung einer gewiffen Form des menfchlichen Seyns*, und erhält daher auch gemäfs der *beftimmten Form* feine eigene Benennung. Hinfichtlich der Kirche erhielt der Adel durchaus die Benennung *Priefter*. Folglich befteht eine Kirche durchaus aus dem *Volke*, dem *Priefterthum*, und dem *oberften Vorftande des Ganzen*. Soll demnach eine *allgemeine* fichtbare Kirche exiftiren, fo mufs auch *ihr* diefer Typus zum Grunde liegen. Um das Ganze zu vollenden, müffen wir hier noch folgende Fragen beantworten: Erftens, wie ift die Konftituirung einer *allgemeinen*, *fichtbaren* Kirche möglich? — Nur durch Glaube an denjenigen, welcher fie begründet und fich als den Vorftand derfelben angiebt, auch angenommen wird, und feinen Adel oder Prieſterftand konftituirt.

Aber gefetzt, es entftehe eine folche Kirche, was folget hieraus für die Kirchen der Staaten? Der Glaube ift nur Sache des Einzelnen; daher hat die *allgemeine* Kirche keinen Einflufs auf die *Kirchen der Staaten* an und für fich. Denn es wird angenommen, dafs die allgemeine Kirche

 die-

*) Die Erfahrung belehrte mich, dafs man es nicht nachdrückfam genug erinnern kann, der hier vorkommende Adel fey kein Fleifch- und Blut-Adel, fondern ein Geift- und Gemüth-Adel.

dieselbe Basis, als die der Staaten hat; folglich stehen weder sie in ihrer Konstitution, noch — die Einzelnen in ihrem Glauben, mit der Staats-Kirche in Widerspruch.

Doch es scheint beynahe ungereimt, annehmen zu wollen, eine *allgemeine* Kirche begründe sich, und habe *keine andere Basis*, *keine andere Konstitution*, *und keinen andern Zweck*, *als die der Staaten;* weil eine solche Kirche überflüssig ist. Aus welchen Gründen setzen wir demnach diese Hypothese? *Eine allgemeine Kirche, gleich jenen der Staaten*, *ist unerläßslich nothwendig;* *) denn für's Erste ist zu bedenken, daſs die dritte Form des menschlichen Seyns *eine Vereinigung der ganzen Menschheit* fordert, und wie oben bemerkt wurde, gerade *das Staatensystem das Widerspiel dagegen bildet:* für's Zweyte ist zu bemerken, daſs die dritte Form sich zunächst auf das Verhältniſs des Menschen zu Gott bezieht, und daſs es der Masse, welcher die Gottheit zu schauen, nicht vergönnt ist, *bey dem oft widersprechenden Mannigfaltigen*, *was die Höheren von ihr aussprechen*, *eine Offenbarung unabläſsliches*

*) Diese Nothwendigkeit, oder das Bedürfniſs einer allgemeinen Kirche, könnte nach der Zeitbestimmung für die Periode angenommen werden, wo die Menschheit zur zweyten Stuffe der Staaten-Bildung gelangt, nämlich wo der Staat sich schon mehr als Garant des Rechts ansieht. Denn auf dieser Stuffe der totalen Menschen-

ches Bedürfniſs ſey. Aus dieſen Gründen wird daher der Stifter einer allgemeinen Kirche poſtulirt, und zwar ein Stifter, der ſich dem Menſchen im Allgemeinen als Geſandter der Gottheit ſelbſt legitimirt, und ſeine Kirche auf das Geſetz der Liebe gegründet, allen Staaten zur freywilligen Annahme ankündigt: (*Geht überall hin und lehrt! hört man euch nicht, ſo ſtäubt die Füſse ab, und ſuchet euren Weg weiter*) jedoch zugleich vorausſetzend, daſs jeder Menſch, ſo wie jeder Staat, zur Erkenntniſs ſeiner Idee gekommen iſt, dieſer Kirche ſich auch einverleiben werde, (*wer an Gott glaubt, der glaubt auch an mich*).

Auf dieſe Weiſe iſt es nun denkbar, daſs eine allgemeine Kirche auf der Erde ſichtbar, und auſser den Staaten jedoch auch in einem jeden exiſtire. Denn, angenommen, daſs der Gründer einer ſolchen Kirche mit ſeinem Adel, d. i. mit der Summe ſeiner Oberprieſter umgeben, in irgend einem Staate ſich niederläſst, und durch den Vortrag ſeiner Lehre den Glauben der Menſchen ſich erwirkt, ſo erhält er auch ein — *Volk*, und die Kirche iſt konſtituirt. Sie exiſtirt *auſser* den Staa-

Bildung ahnt der Menſch ſchon das Bedürfniſs eines mehr als rechtlichen, d. i. eines moraliſchen Seyns. Die allgemeine Kirche iſt aber die ſchönſte Erzieherin des Kindes, wenn es in die eben bezeichnete Entwickelungs-Periode übergeht.

Staaten, und durch ihren innigen Verband mit jedem auch *in* jedem *).

Eben darum, weil es hier nur auf den Glauben der göttlichen Lehre und die Stimmung des Gemüthes gegen die Menſchheit, folglich auf zwey Bedingungen ankömmt, die im Innern des Menſchen Statt haben; (das Reich Gottes iſt ein inneres) ſo können Einzelne in allen Staaten zu dieſer Kirche ſich bekennen, ohne daſs eine Kolliſion mit der Staats - Kirche veranlaſst würde. Indeſſen, vorausgeſetzt, daſs die allgemeine Kirche dieſelbe Baſis und Tendenz, wie die des Staates hat, und nun überdieſs den Schönſten der Staatszwecke ſich vorſteckt, *durch beſtimmte Ausſprüche der göttlichen Lehre mehr Beruhigung und durch das allgemeine Band der Liebe mehr Einheit — den Menſchen zu gewähren;* iſt es ſicher auch anzunehmen, ſie werde nicht bloſs die Kirche *der Einzelnen*, ſondern die Kirche *der Staaten* ſelbſt werden.

Auf welche Weiſe kann aber dieſs geſchehen? *Durch Prüfung der Lehre und Konſtitution der Kirche von Seite des Staates;* denn der Staat iſt ſich Alles, und hat auch ſchon die Kirche in ſich,

*). Jeder unpartheyiſche Denker wird zugeben, daſs es allen Staaten, die ſich zu einer ſolchen Kirche bekennen, Angelegenheit ſeyn ſollte, die Stadt, welche der Sitz der allgemeinen Kirche iſt, für eine unabhängige Stadt zu erklären.

ſich, gegen welche keine äuſsere ſtreiten darf; allein eben das Prinzip ſeiner Kirche tendirt ſchon von ſelbſt auf die allgemeine Menſchen-Vereinigung, folglich muſs ihm eine allgemeine Kirche, als das einzige Mittel erwünſcht ſeyn;*) und er hat nur die Pflicht für ſich, ihre Lehre und Konſtitution jedoch in ſo weit nur zu prüfen, erſtens *ob ſie in der That ſeiner Kirche nicht widerſtrebe*, zweytens, *ob ſie in der That keine andere Tendenz als die des Grundprinzips habe.* **)

Nehmen nun die Staaten die allgemeine Kirche in ſich auf, oder ſprechen ſie ihr zu, ſo werden die Prieſter des Staates, auch die Prieſter der allgemeinen Kirche: und es tritt daher wieder der obige Satz ein: *Die Kirche iſt in allen Staaten, und alle Staaten ſind in ihr*, und es giebt in der That keine herrlichere Idee, als dieſe. Es iſt der einzige Vereinigungs - Punkt der Staaten ſelbſt, und der Menſchheit in ihnen. Es kann hier von keinem Staate auſser dem Staate die Rede ſeyn; denn die Kirche iſt kein Staat, ſon-

*) Man kann mit Grund behaupten, daſs die Staaten an und für ſich die *wahre* religiöſe Kultur (d. h. allgemeine und innige Harmonie, wahre Humanität, nicht Nothbehelfe derſelben, Duldung und gefällige Konverſation) ohne die allgemeine Kirche nicht einmal zu befördern vermögen.

**) Dieſe Befugniſs des Staates kann nicht genug anempfohlen werden, weil ſeine Vernachläſſigung die Quelle aller kirchlichen Mängel iſt.

ſondern ein Zweig des Staates, eine Kirche im Staate, und bey der Exiſtenz einer Allgemeinen, iſt die im Staate nur die Modifikation jener. Doch worin liegt denn die Differenz und der Zuſammenhang?

§. 60.

Das Prinzip der Liebe gründet ſich hauptſächlich auf die Erkenntniſs Gottes und deſſen Verhältniſs zum Menſchen, und die Erregung der Liebe anf die Anſtalt einer öffentlichen Gottes-Verehrung. Was hier alſo nothwendig gefordert wird, ſind ſolche Ausſprüche von Gott und ſeinem Verhältniſſe zu dem Menſchen, und eine hierauf berechnete Anſtalt der öffentlichen Gottes-Verehrung von der Art, daſs nach der Natur des Menſchen der Zweck *ſicher* erreicht werden muſs.

In wie ferne hierüber *allgemeine Beruhigung nöthig iſt*, tritt die allgemeine Kirche ein, und in ſo weit erſtreckt ſich ihre Herrſchaft auf alle Menſchen und Staaten, daſs dieſe *allgemeine* Lehre, und dieſe *allgemeine* Anſtalt der Gottes-Verehrung, wenn ſie einmal angenommen wurde, die Norm des Handelns werde. Hierin beſteht alſo der Zuſammenhang der Staats-Kirchen mit der Allgemeinen. Allein aus demſelben Grunde, aus welchem es mehrere Staaten geben muſs, die nur Modifikationen des einen in der Idee ſind, muſs es auch beſonders modi-

modifizirte Staats - Kirchen geben. Hierin besteht die Differenz der Staats - Kirchen unter sich.

So wie der allgemeinen Kirche zufolge der eingetretenen Aufnahme das Recht zusteht, zu wachen, daſs in den Staats - Kirchen Nichts gegen die allgemeine Grundlehre des Stifters gelehrt, nichts gegen die allgemeine Grund - Verfassung des *Stifters* (denn nur seine Lehre, seine Anstalt ist unveränderliches Gesetz) angeordnet werde; so steht auch den Staaten das Befugniſs zu, ja es ist ihre Pflicht, die ihnen nöthigen *Modifikationen* vorzunehmen.

Hieraus ergiebt sich die nothwendige Folge, daſs der Kirche die Aufsicht auf den Unterricht in der *Religion* und auf die öffentlichen Anstalten der Gottesverehrung unverweigerlich zustehe. Allein hieraus folget auch nothwendig, daſs einer der Oberpriester (der allgemeinen Kirche) seinen Sitz in jedem Staate habe; welches aber nach den obigen Grundsätzen nicht anders möglich seyn kann, als daſs der oberste Priester *der Staatskirche* zugleich *Oberpriester der allgemeinen Kirche sey.* So hat also jeder Oberste oder Erzpriester, oder Erzbischof*) eines Staates eine doppelte Verpflichtung, Erstens: für die zweckmäſsigste Modifikation seiner Staatskirche zu sorgen, und dafür auch an den obersten Priester die Garantie zu leisten, daſs die Modifikation nie gegen die Grund-

*) *Oder wie er immer* heiſsen mag.

Grundlehre und Grundverfaſſung aller unternommen werde.

So gleicht ſich denn alles vortrefflich aus, und es wird ſogar der Möglichkeit einer Kolliſion und einer Trennung zwiſchen den Staaten und der Kirche vorgebeugt. Dann würde der Vorſtand der allgemeinen Kirche die Gränzen ſeines Rechts nicht überſchreiten, die Staaten dagegen auf die Behauptung ihres Rechtes mit Feſtigkeit halten, ſo würden ſelbſt die Veranlaſſungen zu Spaltungen beſeitigt.

§. 61.

Doch noch weniger ſind nach dieſer Theorie *beſondere Konfeſſionen* derſelben Grund-Religion in *einem* Staate denkbar, deren die eine ſich an die allgemeine Kirche anſchlieſst, die andere ſich ihr entgegenſetzet; denn durch einen ſolchen Widerſtreit geht ja ſelbſt *der Zweck der Staats- und allgemeinen* Kirche, die Beförderung der Menſchenliebe verloren *).

Alles

*) Der Proteſtantiſmus iſt ein eben dadurch erzwungenes Uebel, daſs zwiſchen der allgemeinen Kirche und den Staaten das Rechtsverhältniſs überſehen wurde. Er wird, er muſs noch aufhören, *ſobald ſie beyderſeits nur die — Religion wollen.* Denn was ſollte es noch zu proteſtiren geben, wenn die allgemeine Kirche ſich in rechtlicher Hinſicht nur in der ihr nach dieſen Grundſätzen hier bezeichneten Sphäre hielt, und derjenige, welcher proteſtirt, nicht das Proteſtiren ſich zur religiöſen Maxi-

Alles, was der Staat, wenn er einmal ein ſolches Unheil der Spaltung eintreten lieſs, noch thun kann, iſt die wechſelſeitige *Duldung* der Partheyen *zu gebieten.*

Allein iſt ein ſolches Gebot nicht ſchon der offenbarſte Beweis, daſs der Keim der wechſelſeitigen Liebe zerknickt iſt, und dagegen der Saame der Zwietracht in den Gemüthern Wurzel gefaſst habe?

Doch davon zur andern Zeit: denn es war hier nur darum zu thun, dem Menſchen-Erzieher ſein Ziel der Erziehung im Staate mehr zu beleuchten, was wir im Allgemeinen ſicher werden erreicht haben, nämlich er ſoll ſchon von Jugend auf bey dem Zögling ſolche Anſichten von Staat und Kirche veranlaſſen, und nach und nach zur lebendigeren Klarheit zu erheben trachten, als wir hier nach ächten Grundſätzen davon erhielten, und er ſoll gegen beyde Anſtalten aber auch im Zögling eine ſolche Stimmung erzeugen und erregen, als die Idee derſelben nothwendig fordert. Folglich in Staaten, wo mehrere

me macht, ſondern mit ächtreligiöſem Sinne nur innige Vereinigung wünſcht, und darum nur gegen kirchliche Ausſprüche und Verfügungen proteſtirt, welche ihm die urſprünglichen Grundſätze aufzuheben, und die wahre Religioſität zu untergraben ſcheinen.

Ueber den wahren Sinn dieſer Anmerkung vergleiche man den Anhang *II. Ueber die Erziehung zur Toleranz.*

rere Konfeſſionen ſich befinden, um ſo mehr dahin ſtreben, daſs das Prinzip der Menſchenliebe im Herzen des Zöglings glühe, und er — *nie das Gebot der Toleranz bedarf.*

Der Gegenſtand iſt zu wichtig, als daſs er nicht in einem beſonderen Werke ausgeführt werden ſollte, was noch erſcheinen wird.

Indeſſen haben wir auch durch unſere Beſtimmung des Staates das Staats-Verhältniſs ſelbſt genauer angegeben; denn wenn der Staat auf die Triplizität *Volk — Adel und Regenten* beruht; ſo liegt uns ob, das Ziel der Erziehung um ſo mehr für jeden dieſer drey Staats-Verhältniſſe näher zu beſtimmen, nachdem wir uns für unfähig erklärt haben, dieſs für die Erziehung der Individuen*) zu leiſten.

Dem zu Folge handeln wir nun von dem Ziele der Erziehung

1) *des Volks;*
2) *des Adels;*
3) *des Regenten.*

I.

*) Im ſtrengen Sinne; denn überhaupt genommen läſst ſich ſogar eine Erziehung der Individuen hypothetiſch *a priori* beſtimmen. Aher ſo wie kein Chemiker die wahre Verſchmelzung der Mineralwaſſer nachbildet, wenn er auch die Quantität der einzelnen Stoffe abwägt, ſo wie kein Noſolog die Komplikation eines jeden und individuellen wirklichen Krankheits-Zuſtandes zu rekonſtruiren vermag, eben ſo wenig vermag ein Pädagog die Individualität eines Weſens ganz zu durchdringen.

I.

Von der Erziehung des Volks.

§. 62.

Nähere Beſtimmung der Volksſtände in Bezug auf den Erziehungszweck und zwar

a) *des Volkes im Allgemeinen, und*

b) *der Stände im Volke.*

a) *Vom Volke im Allgemeinen.*

§. 63.

Der Staat iſt, wie oben ſchon erwähnt wurde, das Inſtitut, in welchem die Beſtimmung der Menſchheit, die Selbſtbegründung des Seyns, um ſo beſſer erreicht werden ſoll.

Soll nun dieſem Zwecke vollkommen entſprochen werden, ſo müſſen alle im Staate ſich darin wechſelſeitig unterſtützen.

Die Unterſtützung kann nur darin beſtehen, daſs der eine, welcher mehr Anlage für dieſe Bedingung des Seyns beſitzt, dem andern von geringerer Anlage zur Ergänzung dieſes Punktes hülfreiche Hand bietet, und dagegen von ihm in einem andern Punkte, hinſichtlich deſſen Er weniger Anlage in ſich findet, die erſetzende Hülfe genieſst.

Der Wechſel dieſer Hülfsleiſtung geht eigentlich die Glieder des Staates an; denn im Regenten iſt nur die Vereinigung. Iſt nun aber dieſer Wechſel nicht *beſtimmt;* welcher Mangel, welche Unordnung, welche Verwirrung, und

oft

oft welche Zwiſte und Störungen würde es unaufhörlich im Staate geben? Es iſt alſo dieſe Beſtimmung unumgänglich nothwendig. Aber nach welchem Prinzip? Wie wir ſchon andeuteten, nach dem oberſten Erziehungs - Prinzip in einer zweyfachen Wechſelunterſtützung, nämlich *der zur Begründung der Exiſtenz*, und *der zur Begründung der Form*. Wer daher für den erſten Zweck mehr Anlage hat, gehört zum *Volke*, wer für dieſen, gehört zum *Adel;* und wer einmal zu einer dieſer Klaſſen oder einem dieſer Stände gehört, erhält vom Staate die *geſetzliche Beſtimmung*, *ſeine* Unterſtützung — dem *andern* zu leiſten, und von *ihm* dafür auch die Erwiederung zu erwarten.

§. 64.

Des Volkes Beſtimmung iſt alſo, dem Adel die Unterſtützung zur Begründung der Exiſtenz zu leiſten, und dagegen von ihm die zur Begründung der Exiſtenz in der wahren Form zu erwarten. Dem zu Folge hat jeder Menſch eine zweyfache Beſtimmung im Staate, erſtens: er ſoll als Menſch ſein Seyn im Ganzen ſelbſt begründen, er ſoll aber zweytens dem Adel zur Begründung der Exiſtenz *Unterſtützung leiſten*, und von ihm dieſelbe für die Aneignung der Form erwarten; ſo wie umgekehrt der Menſch vom Adel trachten, erſtens Menſch im Ganzen zu ſeyn, zweytens aber dem Volke Unterſtützung zur Aneignung der Form zu leiſten, dagegen die Bedingungen

der

der Exiſtenz gröſstentheils vom Volke zu erwarten. Auf dieſe Weiſe bedarf jeder einer zweyfachen Ausbildung; erſtens, um Menſch überhaupt zu ſeyn, und zweytens, um auch dem andern Stande zur Erreichung eines Theils der menſchlichen Beſtimmung die nöthige Unterſtützung zu leiſten.

§. 65.

Rufen wir uns nun die vier Ziele aller Menſchen-Erziehung, *Stärke*, *Tugend*, *Kunſt* und *Vernunft* ins Gedächtniſs; ſo können wir uns ſogleich näher angeben, wodurch oder worin einer dem Andern Unterſtützung zu leiſten hat, in welchem Verhältniſſe er zu dem andern ſtehet, und welche Richtung ſeine Ausbildung erhalten müſſe.

§. 66.

Der Menſch vom Volke leiſtet dem Adel ſeine Unterſtützung vorzüglich durch die *Stärke*, der vom Adel dem Volke die ſeinige durch *Tugend*, *Kunſt* und *Vernunft;* und gerade aus dieſem Grunde iſt er im Verhältniſſe zum Volke der *Höhere*, der *Edle*.

In der vernünftigen Vorausſetzung, daſs jeder Menſch vom Adel nicht in jedem der drey Unterſtützungs-Punkte gleiche Unterſtützung zu leiſten vermag, muſs ſich der Adel wieder in drey beſondere Stände theilen, und ſo erhalten wir denn, nach unſern vier Erziehungs-Zielen,

die vier Haupt-Stände in der Welt: nämlich die *allgemeine Lebensthätigkeit*, oder den *Nährſtand*, die *höhere Lebensthätigkeit*, oder den Stand der *Staatsbeamten*, die *Vernunftthätigkeit* im engeren Sinne, oder *den Stand der Gelehrſamkeit*, und die *objektive Geſammt-Darſtellung dieſer Thätigkeiten*, oder den Stand der *Künſtler*.

Von der Modifikation der allgemeinen Erziehung in Bezug auf die Stände.

§. 67.

Die Stärke mit Gewandtheit iſt das Hauptziel der Volkserziehung. Denn der Stand des Volkes iſt der *Nährſtand*. Wenn das Volk die Beſtimmung hat, nicht bloſs ſich ſelbſt zu nähren, ſondern auch die Nahrung für andere zu ſchaffen, ſo bedarf es die hierzu nöthigen Eigenſchaften im *doppelten Grade*. Die Nahrung kann nur der Natur abgewonnen, und mit Mühe bereitet werden.

Die erſte Bedingung hierzu iſt Geſundheit und Stärke des Körpers, die zweyte Gewandtheit deſſelben.

Die *Diätetik* und *Gymnaſtik* muſs darum bey der Volkserziehung das vorzüglichſte Augenmerk ſeyn. Allein das Ziel der Bildung, *dieſe Stärke*, beſtimmt auch *die Art der Diätetik und Gymnaſtik.*

§. 68.

§. 68.

So wie der Hinblick auf den Beruf des Volkes ſeine phyſiſche Erziehung näher beſtimmt, ſo gewährt uns der Blick auf das Verhältniſs dieſes Standes zu den höheren auch die Modifikation der Moraliſchen; das iſt die nähere Beſtimmung *ſeiner* Gerechtigkeit, *ſeiner* Gelehrſamkeit, *ſeiner* Religion, *ſeiner* Kunſt.

§. 69.

Wenn die Form des Seyns dem *beſondern* Leben angepaſst werden ſoll, ſo läſst ſich nun, nachdem wir das eigentliche Volksleben im Auge haben, die Beſtimmung von jeder dieſer Tugenden leicht geben.

Des Volkes Gelehrſamkeit iſt und kann nicht mehr ſeyn, *als die ſtete Ueberlegung ſeiner Thätigkeit in Bezug auf ſeinen Beruf*, zur Vermeidung der *Volks-Irrthümer*, *der Volks-Vorurtheile ſeiner gewöhnlichen Stupidität*, *ſeines Eigenſinnes und ſeiner ſteifen Anhänglichkeit am Alten*.

Seine Gelehrſamkeit in Bezug auf das moraliſche Leben kann und darf nicht mehr und nicht weniger ſeyn, als Erſtens die *Erkenntniſs ſeiner Würde vor dem Thiere; das Ergreifen der eigentlichen Idee der Freyheit und des moraliſchen Werthes und Unwerthes*, zur Vermeidung der *mechaniſchen Volksreligion* und aller ihrer abentheuerlichen Auswüchſe: Bigotterie, Anthropomorphiſmus, Fanatiſmus etc.

Zweytens *ein fester Glaube an Gott und das moralische Reich* (Himmelreich) zur Vermeidung der *Gottlosigkeit* — einer Seits, und des Götzendienstes anderer Seits.

Hieraus ergeben sich also die heilsamen Warnungen für die unbesonnenen Volks-Aufklärer, so wie die Züchtigung der Volks-Feinde, welche die Unwissenheit und Stupidität unter dem Volke zu erhalten suchen.

§. 70.

Die *Gerechtigkeit des Volkes* (der Wille, jedem das Seine zu geben) hat ihre zweyfache Beziehung, nämlich gegen seines Gleichen, und gegen die Höheren.

In erster Beziehung ist sie *der Gehorsam gegen das Gesetz, keinen in dem Berufs-Streben (die Bedingungen der Existenz für sich und andere zu gewinnen) im Geringsten zu stören.*

Im Bezug auf die Höheren ist aber die Volksgerechtigkeit — *Treue.*

Im Bezug auf den Höchsten — *unbedingter Gehorsam.*

Im Bezug auf den Staat oder das Ganze — *Hülf- und Schutzleistung.*

Denn der Stand des Volkes ist ein *Stand des Gebens* an Höhere, *was das — Seyn betrifft*, und des *Empfangens, was die Form betrifft.*

Folglich muss der Mensch vom Volke in erster Hinsicht das Seinige *mit Redlichkeit und Treue leisten*, und in zweyter — *gehorchen.* Nachdem

in

in den neueſten Zeiten ſo viel über eine Rechtslehre, Rechtskatechiſmus etc. für das Volk geſprochen wird, ſo iſt für *dieſe* Belehrung das Ziel des Unterrichts auch näher beſtimmt.

Der Stand der Abhängigkeit des Volkes vom Adel in Bezug auf die Form des Seyns wird erſetzt — durch die Abhängigkeit des Adels vom Volke in Bezug auf die Exiſtenz. Gerade dieſe *wechſelſeitige* Abhängigkeit iſt das Band, welches die zwey Pole der Welt in ſteter Vereinigung erhält. Hieraus ergiebt ſich auch die beſondere Rechtsverbindlichkeit für den Adel — *auch das Volk zu achten.*

§. 71.

Die Religion (Stimmung der Liebe) des Volks *praktiſch genommen*, muſs beſtehen, *in der Dienſtfertigkeit gegen Seines - Gleichen*, *in der Achtung und Ergebenheit gegen Höhere*, *in der Anhänglichkeit gegen den Höchſten oder Monarchen*, *im Patriotismus gegen das Ganze oder den Staat*, *in der Gutmüthigkeit gegen die Menſchen im Allgemeinen*, *und in der kindlichen Furcht gegen Gott.* Wenn das Volk die Idee, aus welcher die Flamme der Menſchen - und Gottes - Liebe hervorgeht, nicht zu erringen vermag, ſo muſs es bey minder erhabnen Vorſtellungen die Stimmung der Liebe nur — als *Pflicht* fühlen, welche ſein Stand zur beſſeren Erfüllung des Berufes fordert.

§. 72.

Die *Kunſt* des Volkes iſt in der zweyfachen Lebensbeziehung, Erſtens: *eine immer beſſere Darſtellung oder Bereitung deſſen, was das Volk hinſichtlich der beſſeren Exiſtenz* an andere *abzuliefern hat*, daher *eine gewiſſe höhere Technik;* weil von der beſſern oder ſchönern Bereitung aller Lebensbedingungen auch die Behaglichkeit des Lebens abhängt; Zweytens, d. i. in Bezug auf das höhere Leben — *feinere Sitten oder Wohlanſtändigkeit im Umgange* und *Anſtand in der Andacht* zur Vermeidung des karrikaturartigen Benehmens des Volkes bey öffentlichen Andachtsübungen, welches nur zur Störung der Andacht ſelbſt oft ausartet.

§. 73.

So wie das eine Erziehungsziel, gemäſs dem vorhergehenden nach zwey Hauptrichtungen verfolgt, zu dem Zwecke führt, zwey Hauptſtände in der Welt zu erzeugen; ſo führt uns der Urtypus der Menſchheit, das Reale, Ideale und das Einheitsprinzip — *Ich* — bey jedem Stande wieder auf drey beſondere Stände, und deutet uns eben dadurch jedesmal wieder drey beſondere Erziehungsarten an, wie ein flüchtiger Blick in die Erfahrung auch die Deduktion beſtätigt. Wir wollen zuerſt den Stand der Niedern oder des Volkes nach dieſem Schema betrachten.

§. 74.

Im Volke, als dem Nährstande, muss es Menschen geben, welche die Bedingungen der Existenz der Natur bloss abgewinnen (*produziren*), Menschen, welche den Produkten die Form geben, (*veredeln*) und Menschen, welche beyde Menschenklassen wieder mit einander verbinden, (*Handel treiben*). Die ersten bilden den *Bauernstand*, die zweyten den — *Gewerbsstand*, die dritten den *Handelsstand*.

§. 75.

So wie nun oben jeder der zwey Hauptstände eine andere Richtung der Erziehung forderte, so fordert sie auch hier jeder dieser drey besondern Stände. Allein die Richtung der Erziehung eines jeden zu erkennen, ist nun nicht mehr schwer; sobald man die Idee des Urtypus ganz durchdrungen hat; denn es ist überall nur *Wiederholung* desselben.

§. 76.

Was oben von den Erfordernissen des niedern Standes *überhaupt* gesagt wurde, dass er für das Seyn an sich vorzugsweise sorge, gilt hier vom *Bauernstande insbesondere*. Er beschäftigt sich lediglich mit der rohen Materie oder mit den Produkten der Erde. Dagegen gehört schon der Gewerbsstand zur Kategorie der höheren Stände oder dem Adel *auf dieser Reihe* der Stände; denn seine Sache ist, dem Produ-

zirten *eine Form zu geben*, was man auch *veredeln* heifst. Ja es läfst fich fogar hier wieder die Abtheilung in zwey befondere Stände machen, deren der eine die *äufsere Form* der Produkte, der andere die *Innere* zu erzielen über fich nimmt.

Allein der Handelsftand vereinigt beyde, und bildet fo den Stand des *Regenten* für beyde, wie auch in der That alles vom Handelsftande abhängig ift.

§. 77.

Doch! wir wiffen, dafs der Menfch in jedem Stande in der Art erzogen werden müffe; dafs das Seyn und das die Form des Seyns vermittelnde Vermögen, die *Vernunft*, erzielt werde, damit der Menfch fein Seyn erft in der That durch fich begründe. In diefer Hinficht ift alfo auf jeder Seite der Stände auch diefer befondere Stand nicht zu vergeffen, welcher diefen Zweck insbefondere zu erreichen hat. Er ift auf *diefer* Seite der *Schullehrer - Stand*.

§. 78.

Der neutrale und doch mit allen befreundete Künftler - Stand (eigentlich ift diefer, wie wir fchon angedeutet haben, auf der andern Seite der *Menfchen - Stände* zu Haufe, und was fich hier vorfindet, ift nur das Analogon) befteht hier in den *Ständen* der *Oekonomie*, und höhern *Technik*.

§. 79.

Jeder dieſer Stände darf nur nach dem gegebenen Winke angeſchaut werden, und man wird ſich nach der vorhergehenden Belehrung überzeugen, daſs jeder ſeine beſondere Erziehung fordere; weſswegen wir auch *eigene Inſtitute für die Agrikultur*, *eigene Gewerbsſchulen*, *eigene Handelsſchulen*, *eigene Inſtitute für die Oekonomie* haben ſollten: denn in jedem dieſer Inſtitute muſs ſowohl die *uranfängliche Diätetik und Gymnaſtik*, *ſo wie die Bildung des Verſtandes und des Gemüthes ihre eigene Richtung*, *und darnach das Ganze der Erziehungs-Thätigkeit eine andere Modifikation erhalten*, ſo wie in einer *ausführlichen* Erziehungstheorie noch gezeigt werden wird.

§. 80.

Indeſſen wird auch keinem aufmerkſamen Leſer der Gedanke entgehen, daſs die *allgemeine* Erziehungslehre für den Erzieher der ſtete Leiter in ſo weit ſeyn — *müſſe*, damit er nicht bloſs einen *Bauern* oder *Handwerksmann* u. ſ. w. ſondern den *Menſchen* im Bauernſtande, Gewerbsſtande u. ſ. w. erziehe. Denn ein *bloſser* Bauer wird ein ſtarkes, ämſiges, genügſames, aber auch ein eigenſinniges, rohes, ſchmutziges — *Thier;* ein *bloſser* Gewerbsmann ein geſchicktes, fleiſsiges, ausharrendes, aber auch ein maſchinenartiges, einſeitiges, zunftſüchtiges — *Thier;* ein *bloſser* Kaufmann ein nachſinnender, fleiſsiger, ordnungsliebender, aber auch ein gefühl-

fühlloſer, eigennütziger und gewinnſüchtiger Spekulant, und ein *bloſser* Schullehrer, ein ärgerlicher, unerträglicher Pedant.

II.

Erziehung des Adels,

a) *im Allgemeinen*, und
b) *der Stände im Adel.*

Vom Ziele der Erziehung des Adels im Allgemeinen.

§. 81.

Die vorzüglichſte Beſtimmung der Höheren iſt, *ſich und den Niedern die Form des Seyns zu geben.* Dieſs fordert alſo in der That eine höhere Kraft, indem der Menſch hier es nicht mit der materiellen Welt zu thun hat, ſondern nur mit einer ideellen, oder mit Ideen ſich beſchäftigen muſs. Dieſe höhere Kraft nannten wir oben *virtus*, Tugend, im weiteſten Sinne des Worts. Das Hauptziel der Erziehung der Höheren iſt daher, in dem Zöglinge dieſe *Tugend* vorzugsweiſe zu erzeugen, weil der Menſch vom Adel nicht nur in der wahren Form der Menſchheit leben, ſondern *ſie auf andere gleichſam übertragen ſoll.* Allein nichts deſto weniger bedarf der Zögling auch der nöthigen Kraft zur Exiſtenz an ſich, jedoch — *nur der*, um ſowohl von den von der Natur unmittelbar, als den von den Niedern, ihm gewährten Bedingungen der Exiſtenz den wahren Gebrauch zu machen, im Stande zu ſeyn.

Aus dieſer Anſicht ergiebt ſich nun vor Allem *die Diätetik und Gymnaſtik, welche der Erzieher der Höheren bey ſeinem Zöglinge anzuwenden hat.* So wie nämlich der Erzieher der Niederen dahin trachtet, die *phyſiſche* Gymnaſtik in Bezug auf *die Beſtimmung — die Bedingungen der Exiſtenz für ſich und andere zu gewähren*, auszudehnen, und die *geiſtige* — die Uebung des Vernunft-Vermögens auf die *Ueberlegung* einſchränkt, ſo *beſchränkt* der Erzieher der Höheren jene Gymnaſtik, und *ſteigert* dagegen dieſe Uebung bis zu dem Grade, daſs der Menſch das Wahre, Rechte, Gute und Schöne klar ſchaue, und von dieſen Ideen ergriffen, ſowohl in der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit lebe, als auch den unwiderſtehlichen Drang in ſich fühle, die ganze Welt darin zu ſehen, und darum Alles zu dieſem Zwecke beyzutragen.

§. 82.

Der Höhere muſs nicht, wie der Niedere, *das Wahre* ſuchen, ſondern die *Wahrheit* ſelbſt; nicht ſeine *Gerechtigkeit* in der beſchränkten Beherrſchung des Eigennutzes, jedem in Bezug auf die Bedingungen der Exiſtenz das Seine zu gewähren, und in dem Gehorſame gegen den Höchſten ſetzen, ſondern jedes Weſen ſeiner Beſtimmung gemäſs zu behandeln, und von der Idee des höheren Berufes ſo erfüllt ſeyn, daſs er ſich dem Staate zum Opfer zu geben für Pflicht und Gröſse hält. *Die Liebe* des Höheren darf nicht

die herzliche Gutmüthigkeit des Volkes ſeyn, ſondern jene heilige Flamme, welche in dem Buſen desjenigen für das Wohl der Welt auflodert, der die Gottheit in ihr walten und wirken ſieht, und die *äuſsere Kunſt* des Höheren kann alſo, da ers mit keiner Bearbeitung der Materie zu thun hat, keine Technik ſeyn, ſondern muſs nur in der ſchönſten Darſtellung ſeiner Ideen und Anſchauungen beſtehen, ſo wie der Ausdruck ſeines ganzen Weſens auch nur das Gepräge ſeines inneren Lebens in der Form der Schönheit ſeyn kann. Daher kann ſeine Religion auch kein bloſses *Glauben* und *Ahnen*, ſondern muſs ein lebendiges Schauen der Gottheit im All und ein Finden des Endlichen im Unendlichen ſeyn.

Auf dieſe Weiſe iſt alſo die Erziehung des Höheren von jener des Niederen himmelweit verſchieden, ja eigentlich einander entgegengeſetzt; aber im Grunde doch wieder nur — *eine*, indem jede das *Menſchliche*, nämlich ein Vermögen *durch ſich* zu ſeyn, und *durch ſich* in der wahren Form zu ſeyn, zu erzielen trachtet. *Denn was in der ganzen Menſchheit lebt, muſs in jedem Individuum nur auf dieſe Weiſe leben*, ſo wie, wenn der Menſch einen Theil ſeines Körpers übt, eigentlich der — *Menſch* oder das *eine* menſchliche Prinzip nur in dieſer Gliedbewegung ſich beſonders äuſsert.

§. 83.

§. 83.

Wir müſſen bey der Eintheilung der höheren Stände denſelben Typus beybehalten, wie bey den Niederen. Dem zu Folge, da der Stand der Höheren im Allgemeinen darin ſeine Beſtimmung hat, die Form des Seyns zu befördern, theilt er ſich in diejenigen Klaſſen, welche die *äuſsere* Form, und die, welche die *innere* Form befördern trachten, und in den Stand, welcher beyde Klaſſen in ſich *vereinigt*.

Jene ſind die Beamten des Rechtes, dieſe die Beamten der Religion *). Was beyde vereinigt, iſt der Regent im eigentlichen Sinne. Allein wird dieſes Vereinigungsprinzip allgemein und in jedem Individuum ideell angeſchaut; ſo iſt es die *Vernunft*, welche der Regent praktiſch darſtellt. In wie fern ſie nun in jedem thätig seyn, und dazu geweckt, angeregt und geübt werden ſoll, iſt auch auf dieſer Seite der Stände ein beſonde-

*) Möchte doch einmahl die Zeit kommen, wo ſich die Kirche wieder mit dem Staate vermählte, und die Beamten der Religion auch als Diener des Staates gelten. In ſo lange ſie *nur* als zu *einer* Anſtalt auſser dem Staate gehörig angeſehen werden, hat ein *unverkennbarer Gegenſatz Statt*. In der erſten Vorausſetzung würden dann die Prieſter keinen ſchicklicheren Namen; aber auch mit ihm den vorzüglichſten Rang erhalten, den der Beruf mit ſich bringt. Der Name *Volkslehrer* iſt bey ihnen ſo wenig paſſend, als wenn man den Landrichter Rechtslehrer nennen wollte.

ſonderer Stand nöthig, nämlich der *Lehrer-Stand* für Höhere, oder wie das Herkommen ihn zu benennen pflegt, der Stand der *Gelehrten* oder *Profeſſoren*. Was allen dieſen Ständen, einem jeden nach ſeinem Verhältniſſe, inwohnen ſollte, iſt die *Kunſt*. Sie wird daher auch durch einen beſonderen Stand repräſentirt, nämlich den der *Künſtler* im eigentlichen Sinne.

§. 84.

Die *Kunſt* iſt durchaus das Vermögen, das Mannigfaltige in Harmonie und Leben darzuſtellen. Die Kunſt fordert durchaus zwar die Phantaſie zu ihrer unerläſslichen Bedingung, zur Produktion des Kunſtwerkes, und in ſo weit hat keine Verſchiedenheit bei ihr Statt. Allein in Hinſicht des Stoffes, den ſie behandelt, bedarf ſie entweder vorzugsweiſe des inneren Sinnes, oder des äuſseren, oder ſie bedarf beyder. In dieſer Hinſicht wird ſie alsdann verſchieden. Bedarf ſie des äuſseren Sinnes vorzugsweiſe; ſo behandelt ſie ein lebloſes Materiale zunächſt für das Auge und Ohr des Leibes. Bedarf ſie aber vorzugsweiſe des inneren Sinnes, ſo behandelt ſie lebendige Weſen für das Auge und Ohr der Vernunft. Im dritten Falle aber behandelt ſie Toddtes und Lebendiges zugleich für Sinne und Vernunft. Die Kunſt in dieſem Falle iſt — *Dichtkunſt*. Die Kunſt für den äuſseren Sinn vorzugsweiſe iſt *Zeichnungs-Mahlerey-Bildhauer-und Tonkunſt*.

Die

Die Kunſt für den innern Sinn vorzugsweiſe iſt *Staatskunſt*, *Regierungskunſt*, *Kriegskunſt und Heilkunſt* *). Obige Kunſtarten ſind ſchon zu bekannt, als daſs man *hier* noch über ſie mehr ſprechen ſollte; allein um ſo weniger ſcheinen die von der zweyten Gattung als *Kunſt* gekannt zu ſeyn; ſondern mehr — als *Wiſſenſchaften.* Sie ſind aber nach der gegebenen Anſicht offenbar mehr — *Künſte* als *Wiſſenſchaften;* denn es kömmt bey ihnen hauptſächlich auf die wahre *Anſchauung* des Gegenſtandes an, den ſie zu behandeln vornehmen, wobey das Mannigfaltige ſtets mit voller Hingebung in der innigſten Harmonie mit ſich und ſeiner Idee dargeſtellt wird. Daher müſſen Regenten, Helden, Staatsmänner und Aerzte **) eben ſo gut geboren werden, als Dichter und Mahler.

§. 85.

*) Es ſcheinen mir bisher dieſe Art Künſte mehr dem Namen als der Sache nach, bekannt zu ſeyn. Die Kunſt iſt immer die vollendete Darſtellung einer Idee, daher muſs auch der Künſtler durchaus das geachtetſte Weſen ſeyn. Allein der Werth der Künſtler hat ſeine verhältniſsmäſsigen Stufen nach der Anſicht der Freyheit, welche bey der Kunſt Statt hat. Jeder Künſtler iſt zwar geboren, jedoch bedarf er der aufſteigenden Uebung, um es in der That zu werden. Je weniger dieſe Uebung nothwendig iſt, deſto weniger Werth; je mehr Anſtrengung und Ausdehnung der Uebung die Kunſt in der That fordert, deſto gröſser des Künſtlers Werth.

**) Im erhabenen Sinne.

§. 85.

Wer einen Staat als Einen in den mannigfaltigen Umgebungen, und als Eines bey der unendlichen Mannigfaltigkeit ſeiner Elemente zu behandeln durch Wiſſenſchaften, ſie mögen den Namen haben, wie ſie wollen, zu erlernen gedenkt, wird kaum ſeinen Zweck erreichen. Darum hatte auch Friedrich der Groſse recht, wenn er ſich über einen Staat luſtig machte, welcher von Gelehrten und Philoſophen regiert wurde. Ingleichen müſsten die Ingenieur-Offiziere ſtets die erſten Heereskommandanten und die geſchickteſten Schlachtengewinner ſeyn, wenn die Kriegskunſt lediglich durch Lernen und Studium errungen werden könnte. Nein, der Regent muſs ſeinen Staat, wie der gute Vater, oder die geiſtvolle herzliche Mutter das Kind, mit ſeinen hundert und hundert Eigenheiten, lebhaft vorm Auge haben, und von Liebe durchglüht, denſelben mit weit beſſerem Erfolge leiten, als einer durch kaltes Nachdenken ihn zu leiten vermag. Eben ſo muſs dem Helden im Kampfe der ganze Organismus ſeines Heeres mit ſeiner äuſseren Zuſammenfügung ebenſowohl, als ſeinen mannigfaltigen inneren Elementen ſo lebhaft vorm Auge ſchweben; und vom Triebe, ſeinem Staate Schutz und Triumph zu gewähren, geleitet, muſs der Held *den Sieg zum voraus ſchon ſehen,* den er durch die mannigfaltige Bewegung ſeines Heeres als einer belebten Maſchine zu erkämpfen vorhat.

§. 86.

Am wenigſten möchte aber unſere Behauptung vom *Arzte* gelten, weil die Erfahrung dagegen zu ſprechen ſcheint; und doch iſt ſie nur zu gegründet. So lange die Heilkunſt noch ihr Weſen in die Aufzählung der körperlichen Uebel und ihre Erſcheinungsformen, ſo wie dagegen in die Aufzählung und Anwendung der für wirkſam befundenen Mittel ſetzt, hat ſie dieſen ſchönen Namen *Heilkunſt* freylich noch nicht verdient; aber ſo bald ſie einmahl auf der Stufe ſeyn wird, welche ihr in den Jahrbüchern für Medizin von der Ferne angedeutet iſt, daſs ſie nämlich das — *eine* Leben in jedem menſchlichen Organiſmus *auf ſeine Weiſe* modifizirt ſieht, und wo es geſtört erſcheint, wieder durch die Total-Einwirkung *) auf dieſes Individuum herzuſtellen

*) Dieſs mag auch der hauptſächlichſte Mangel vieler Mediziner ſeyn, daſs ſie Krankeiten von Innen bloſs als Anomalien des Organismus nehmen, und dieſe wieder aufzuheben trachten, nicht ahnend, daſs die Anomalie im ganzen Seyn des Individuums aufgeſucht und auf dieſes gehörig eingewirkt werden müſſe, und oft durch *nicht wahrnehmbare oder unter die Sinne* fallende Heilmittel weit ſchneller hergeſtellt werde, als durch *Pulver* und *Eſſenzen.* Der eine von den berühmten Redakteurs der Jahrbücher Direktor *Marcus*, den ich als wahren Künſtler hochachten muſs, beweiſt in ſeiner Praxis durchaus den Vorzug, die Krankheit immer ſogleich im ganzen Leben des Individuums zu erkennen.

len trachtet; dann gilt offenbar von ihr auch, was von der *Kunſt* im Allgemeinen geſagt wird, nämlich: der Künſtler ſieht das Mannigfaltige in Einem, oder in der Harmonie vor ſich, und von Liebe zu demſelben hingezogen, ſtrebt er die Hinderniſſe dieſer Harmonie zu beſeitigen, um es rein darzuſtellen. Der richtige Takt und der hingebende Eifer ſind daher auch die Vorzüge, welche den *edlen Arzt* von *Rezepten - Schreibern* auszeichnen.

Von der Erziehung der Höheren nach einzelnen Ständen.

§. 87.

Nach dieſer Deduktion der Stände auf der formalen Seite der Menſchheit iſt nun auch für die Erziehung dieſer das Ziel näher beſtimmt. Es hat hier ganz das entgegengeſetzte Verhältniſs Statt. So wie auf jener Seite das körperliche Vermögen, das Seyn für ſich und andere zu begründen, durch Vernunft, Tugend, Kunſt vermittelt, als hauptſächlich gefordert wurde; ſo wird hier das Seelen - Vermögen, die Form des Seyns an ſich und andere — *virtus* — zu befördern, durch Vernunft und Kunſt vermittelt, und von *hinlänglicher* körperlichen Stärke unterſtützt, als hauptſächlich gefordert. Das erſte Augenmerk der Erziehung der Höheren muſs, wie ſchon geſagt wurde, *virtus* oder die Erzielung des Vermögens, ſich in der Form der Menſchheit zu erhalten, durch die Vernunft in dem Grade ſeyn, daſs der

Erzo-

Erzogene ſie auch an andern zu befördern vermag.

Hieraus ergiebt ſich das Verkehrte der Erziehungsthätigkeit bey dieſer Menſchenklaſſe, die Ausbildung des *Erkenntniſs-Vermögens*, ſey es extenſive oder intenſive genommen, als — die *Hauptſache* zum Ziele der Erziehung zu beſtimmen.

Das Menſchliche oder Göttliche in dem Menſchen — ſoll ſo in den Höheren leben, daſs es ſich auch den Niederen mittheilt. Dieſs iſt die unläugbare Forderung. Dieſes Göttliche iſt *das Seyn in der Form der Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit durch die Vernunft vermittelt.* Es muſs daher dieſs als Ziel zur Richtung der Erziehungsthätigkeit vorangeſtellt werden. Der Erzieher muſs, wie oben der der Niederen dahin ſtrebt, das vollkommenſte Vermögen zu erzielen, *für ſich die Exiſtenz zu begründen und für andere begründen zu helfen*, und dabey das Vernunftvermögen in ſo weit auszubilden, als jener Beruf es fordert; *hier* auch die vollkommenſte Ausbildung des eben bezeichneten Vermögens in Hinſicht *der Form des Seyns* zu ſeinem Hauptziele zu machen, und das Vernunftvermögen als das Vermittelnde in ſo weit mit auszubilden trachten, als — *dieſer* Beruf es fordert.

§. 88.

Wenn nun auch aus eben dieſem Grunde nothwendig folgt, daſs die Ausbildung des Ver-

nunft - Vermögens hier vorzugsweiſe betrieben werden muſs, und jede Trennung der Vermögen eigentlich nichtig iſt; ſo iſt doch, nachdem einmal die Trennung zum Behufe der wahren Anſichten gemacht wird, dieſe Richtung des Erziehungszieles von der gröſsten Wichtigkeit, weil ſonſt nie das Urtheil, daſs man bey der Erziehung der höheren Stände nur *gelehrte Bildung* für die — *höheren Berufsverhältniſſe* forderte, und nicht die eigentliche *Weisheit**), aufhören wird. Unſere Bildungs-Inſtitute für die höheren Stände müſſen vor Allem *Bildungs-Inſtitute der höheren Tugenden* ſeyn. Dieſer Geſichtspunkt muſs ihnen einen ganz anderen Ton geben, ſo wie er auch ganz andere Früchte derſelben veranlaſſen wird. Der Vorwurf, daſs die Studierenden in der Ausgelaſſenheit, Sittenloſigkeit und Irreligioſität ſich auszeichnen, darf und kann nie gehört werden, wenn ihre Erziehung die wahre Richtung gleich vom Anbeginn nimmt. Eben ſo muſs ſich auch die traurige Erfahrung verlieren, daſs die Gelehrten und Beamten, je verſtändiger — um ſo ſchlimmer gefunden werden. So wie dem Volke die berüchtigte Aufklärung wahres Gift für ſein Seyn iſt, eben ſo iſt auch die verkehrte Richtung der gelehrten Erziehung,

*) Herrn Ober-Studien-Rath Niethammer gebührt das Verdienſt, dieſes Urtheil zuerſt und mit lebendiger Kraft zur Beherzigung dargeſtellt zu haben.

hung, wo die Vernunft-, eigentlich *Verſtandes-Bildung*, voranſteht, das Verderblichſte für den Adel der Menſchheit. Ihr erzieht Philologen, Prediger, Rechtsgelehrte und Rechtsbeamten, Aerzte und Theologen, aber keine Muſter und Schutzgeiſter der Menſchheit und der Staaten, keine Genien, Dämonen und Götterſöhne; ſondern — *Gelehrte* und *Staatsdiener*, die aber unter dieſem Namen nur ihrem — *Eigennutze dienen*. Daher mag es kommen, daſs auch die Alten den Adel (in Diplomen) ſelten den Staatsdienern verliehen, weil ſie zu ſehr bemerkten, daſs ſie *Diener* ſind, und eher noch den *Gelehrten* dieſe Auszeichnung geſtatteten, weil ſie das Sklaviſche des *Dienſtes* von ihnen entfernt dachten. Aber daſs der jetzige Zeitgeiſt ſchon eine höhere Forderung von dieſer Klaſſe Menſchen macht, hiervon liegt der Beweis in dem, daſs in mehreren Staaten der *Dienſt-Adel* üblich iſt, und Napoleon der Auſserordentliche ihn ſchon *mit gewiſſen Dienſtverhältniſſen verknüpft hat*.

§. 89.

Von den vier Hauptpunkten aller Erziehung, *Stärke*, *Tugend*, *Vernunft* und *Kunſt* iſt alſo hier Tugend der erſte. Dieſe *Tugend* ſetzt denn in Bezug auf den Zweck, wie die *Stärke* bey dem Volke eine Thätigkeit *für ſich und andere* voraus, und in ſofern fordert ſie auch die phyſiſche Stärke zu ihrer Bedingung. Allein dieſe Thätigkeit hat es nicht ſowohl mit der Behandlung des Mate-

rialen in der Welt zu thun, als mit dem Idealen, folglich modifizirt ſich auch hiernach die *Diätetik* und *Gymnaſtik*, welche zur Erzielung der zu dieſer Berufsthätigkeit nöthigen Stärke erforderlich ſind.

Dagegen ſoll die *Tugend* das Hauptſächlichſte ſeyn, folglich zur Erzielung derſelben eine um ſo ſorgfältigere Diätetik und ſtärkere *Gymnaſtik* eintreten. Jedoch die *Vernunft* muſs hier, wie oben bey der Erzielung der Stärke für Niedere, im gleichen Grade als das Vermittelnde entwickelt werden, folglich wird hinſichtlich dieſes Zweckes noch eine vorzügliche Gymnaſtik für ihre verhältniſsmäſsige Erzielung nothwendig.

Die Anſtalten, welche beydes vereint zu erzielen getroffen werden, heiſsen daher mit Recht *Gymnaſien.*

Die Kunſt im Allgemeinen, oder das Vermögen, durchaus in der Form der Schönheit ſein Wirken darzuſtellen, ſoll jedem der höheren Stände in Bezug auf ſein Verhältniſs vorzugsweiſe inwohnen; denn ſie giebt erſt der höheren Bildung die Vollendung, und den höheren Ständen den Adel der *Humanität* als Abglanz der *Divinität, weſswegen auch ihre höchſte Blüthe ſich nur in der Religion zeigt.*

Die *Gymnaſien* müſſen daher auch die Bildung für die *Kunſt* oder für den Sinn des Schönen und Erhabenen mit in das Syſtem der Erziehung aufnehmen. Aber in Hinſicht auf die verſchiedenen oben bezeichneten Stände wird denn

auch die Gymnaſtik ihre beſonderen Modifikationen erhalten müſſen, und daher die Forderung ganz konſequent ſeyn, daſs das allgemeine Gymnaſium auf einem gewiſſen Punkte des neutralen Bildungsganges geſteigert, dann *in eigne* für *Rechts- und Tugend-Beamten*, *für Profeſſoren*, *für Staatsmänner und Helden*, *und eigne für Heilkünſtler*, *ſo wie eigne für die Bildung der Künſtler im engeren Sinne* ſich, gleich dem Baume in ſeinen Verzweigungen theilen müſſe, wovon wir noch unten in der Unterrichtslehre ausführlicher ſprechen wollen, *weil die Gymnaſien und Univerſitäten mehr Lehr- als Erziehungs-Inſtitute* ſind.

Von der Erziehung des Regenten.

§. 90.

Der Regent ſtellt das Leben der Divinität vorzugsweiſe dar. Denn er bildet das Einheits-Prinzip des Staates: nach dieſer Anſicht modifiziren ſich alſo die vier Ziele der allgemeinen Menſchen-Erziehung.

§. 91.

Eben das Prinzip der Vereinigung fordert, daſs die *Vernunftbildung* bey dieſer Erziehung als das vorzüglichſte der Ziele vorgeſteckt werden müſſe.

Aber wohlgemerkt, *nicht die Bildung des Vernunft-Vermögens zur Erlangung der Gelehr-*

ſam-

ſamkeit, ſondern die *Vernunftbildung an und für ſich*, d. h. in Bezug auf — *ihre formale Thätigkeit*, ſo daſs zwey Zwecke, welche der Stand der Regenten fordert, nämlich der *ſchnelle Ueberblick*, und die *Konſequenz* vorzugsweiſe erreicht werden.

Der Regent ſoll nicht ein *Gelehrter* ſeyn; denn ſein Beruf iſt nicht theoretiſch oder praktiſch, als Beamter *zu lehren*, ſondern das, was in beyder Hinſicht geleiſtet wird, *zu überſchauen, aufzufaſſen, zu durchdringen, zu vereinigen, und aus Allem, was wahr und recht etc. iſt, feſtzuſetzen.*

Die Gymnaſtik, welche daher mit den heranwachſenden Regenten anzuſtellen iſt, muſs eine ganz andere, als die des Adels im Allgemeinen ſeyn. Der Prinzen-Erzieher, welcher mit dem Eleven nur das Materiale der Wiſſenſchaften durchwandert, mit dem Beſtreben, dieſelben ihm beyzubringen, verfehlt ganz das Ziel der Erziehung. Genug, wenn der Regent die Wiſſenſchaften der Idee nach kennt; um ſo ſtärker muſs aber dagegen ſein Geiſt ſeyn, das, was ihm vorgetragen wird, zu faſſen, unter die Idee des Ganzen zu ſtellen, und mit Beſtimmtheit zu entſcheiden, während dem ſeine Gelehrten und Beamten das Detail durcharbeiten, um ihm ſtets neuen Stoff für ſeine Thätigkeit zu liefern.

§. 92.

Nach demſelben Prinzip müſſen auch die andern Formen des menſchlichen Seyns bey den Regenten modifizirt werden.

Der Regent ſtellt, zu Folge des Einheits-Prinzips, *das Ewige* vom Göttlichen vor. Die *Gerechtigkeit* des Regenten muſs alſo im *unabänderlichen Vollzuge der ewigen Geſetze beſtehen.*

Die *Gerechtigkeit* des Regenten iſt daher nicht das beſchränkte Geſetz, jedem das Seine zu laſſen; ſondern der hohe göttliche Sinn, das, *was im Allgemeinen einzig recht iſt, ſoll gelten, und unabänderlich in Vollzug kommen.*

Daher kümmert ſich der Regent an und für ſich nicht um die einzelnen Entſcheidungen deſſen, was recht iſt, ſondern er ſorgt nur, daſs alle nach den ewigen Geſetzen, unaufhaltſam vor ſich gehen und vollzogen werden.

Unpartheylichkeit muſs die Tugend des Rechtsbeamten, *ſchnelle Beförderung der Rechtsſprüche* die des — *Miniſters der Gerechtigkeit, hoher feſter Sinn für das einzige Recht* die des — *Regenten ſeyn.*

§. 93.

Im Gleichen kann auch nicht die *Liebe* des Regenten ſich im *einzelnen Wohlthun* beſchränken, ſie muſs ſtets nur das Wohl des *Ganzen umfaſſen.* Ja der Regent darf ſich bey ſeiner Liebe für das Wohl des Ganzen durch keine *einzelne* Rückſichten ſtören laſſen, ſo wenig die Gottheit dem Ge-

witter

witter eine andere Richtung giebt, damit ſein Blitz nicht die Hütte eines armen Taglöhners verzehre.

Das Ziel der Regenten-Erziehung, in Bezug auf die Form der Liebe, iſt folglich dem der gemeinen Erziehung faſt entgegengeſetzt. Der Prinzen-Erzieher, welcher das Herz des Eleven nur auf das einzelne Wohlthun hinleiten, nur eine gewiſſe Gemüthlichkeit erzeugen will, vereitelt den ganzen Zweck der Erziehung. Es ſoll zwar der Regent Leiden auch im Einzelnen entfernen, Thränen auch vom Auge des Individuums trocknen, Freuden auch in engen Kreiſen verbreiten, allein nur in dem Charakter des *Privatmenſchen*, der auch am Regenten bey der Erziehung nicht auſser Acht gelaſſen werden ſoll. Denn eben darum, weil dieſer Charakter den Regenten, *welchen der Thron ſo weit vom Menſchen entfernt*, wieder mit ihm zu gewiſſen Momenten vereinigt, muſs die Erziehung auch die momentane Vereinigung mit in ihren Plan ziehen: allein ihr *Hauptaugenmerk* muſs die Beförderung *der Liebe zum Ganzen* ſeyn. Beyſpiele der Art, daſs Regenten bey Auflagen und Laſten den Armen Geſchenke aus eigner Hand machten, um das Geforderte leiſten zu können, aber unerbittlich bey dem Geſuche um Nachlaſs waren, charakteriſiren den *Menſchen* und *Regenten*.

§. 94.

Die Hauptkunſt des Regenten iſt die Regierungskunſt. Schwer iſt das Geſchäft des Erziehers

hers, den Prinzen dafür zu bilden; wenn ihn nicht die Natur und Vorſehung zugleich ſelbſt zum Regenten machten. Prinzen können darum *in dieſer Hinſicht* nur von den Regenten ſelbſt, oder von Miniſtern gebildet werden, *welchen die Natur die Regentengabe verlieh, und das Geſchick die Gelegenheit gewährte, ſie in Verbindung mit den Regenten zu üben.*

Eine andere, dem Regenten wenigſtens ſehr wünſchenswerthe Kunſt iſt die *Kriegs - Kunſt:* worin dieſe beſtehe, wurde ebenfalls ſchon angedeutet. Auſser ſeiner *Lebens - Kunſt* iſt es aber auch Pflicht des Regenten, die *Kunſt* im eigentlichen Sinne, oder die Darſtellung des Schönen zu befördern; denn darin vollendet ſich das Göttliche, deſſen Repräſentant er vorzugsweiſe iſt. Von dieſer Anſicht den Regenten - Beruf genommen, liegt ihm ob, das Schöne durch alle Künſte produziren zu laſſen, und das Ziel der Regenten - Erziehung in dieſer Beziehung wird — *Sinn und Intereſſe für Kunſt* ſeyn müſſen. Die Beſtimmung des Regenten, *Held zu ſeyn,* giebt auch dem Erziehungsziele, *Stärke* — ſeine beſondere Richtung. Der Erzieher muſs daher das militairiſche Leben, eben ſo, wie das des Staatsmannes im Kabinete, zugleich vor'm Auge haben, wenn er dem Prinzen die — *Stärke* gewähren will, welche ſein zweyfacher Beruf fordert.

Da wir durchaus das Prinzip der wahren Menſchen-Erziehung in aller ſeiner Verzweigung

nur

nur als bewährt und als leitend darſtellen wollen, ohne noch in *jedem Falle* ſeine vollkommene Anwendung *ausführlich* zu zeigen, ſo hoffen wir, von demſelben in Bezug auf das Ziel *der Erziehung* das Nöthige geſagt zu haben, und gehen daher zum zweyten Hauptſtücke über, in welchem wir das zweyte Problem zu löſen trachten.

Zweytes Hauptſtück der Erziehungs-Wiſſenſchaft.

Ueber die Art der Erziehungsthätigkeit, um ihr Ziel zu erreichen.

Oberſter Grundſatz für die Art der Erziehungsthätigkeit.

§. 95.

Wer oben ſchon die Bemerkung gemacht hat, daſs alle Sonderungen und Abtheilungen eines Gegenſtandes in *Weſenheit* und *Form* im Grunde nichtig ſeyen, indem die *Weſenheit* immer die *Form* mit in ſich begreift, und die Form nur Etwas an einem Beſtimmten iſt, daher auch das Seyn des Menſchen die Form des Menſchen mit in ſich faſst; dem muſs hier ſogleich der Gedanke für ſich kommen, daſs, wenn man das Ziel der Erziehungsthätigkeit vollkommen erkannt hat, man auch die Art der Thätigkeit erkennen müſſe.

Wenn das Ziel aller Erziehung iſt, — den Menſchen dahin zu bringen, daſs er ſein Seyn ſelbſt begründe, ſo müſſen wir nothwendig in ihm auch die Anlage hierzu vorausſetzen. Unter

ter dieſer Anlage verſtehen wir ſowohl *das Vermögen, als die Luſt oder den Trieb, auf dieſe Weiſe zu ſeyn.* Der Erzieher müſste alſo jenes Vermögen üben, und dieſe Luſt immer mehr erregen, um beyde in gleichem Verhältniſſe auf den erforderlichen Grad von Vollkommenheit zu ſteigern. Die obige Frage bezieht ſich alſo beſtimmter auf dieſe zwey Hauptpunkte, und ſpricht ſich nur auf die Art aus:

Wie muſs der Erzieher an dem Menſchen das Vermögen, durch ſich zu ſeyn, üben, und wie die Luſt oder den Trieb anregen?

§. 96.

Die Hauptſache von dieſen beyden Bedingungen des menſchlichen Seyns iſt die *Luſt,* menſchlich zu ſeyn: denn die Luſt oder der Trieb zu ſeyn an und für ſich, wirkt natürlich, weil es der Trieb des Lebens ſelbſt iſt.

Jede Luſt ſetzet immer die Anſchauung eines Gegenſtandes in Beziehung auf das menſchliche Gefühl als Urſache voraus, weſswegen auch die Luſt in ihrem Grade der Stärke oder Schwäche von der gröſseren oder geringeren Lebhaftigkeit der Anſchauung abhängt, und im höchſten Grade von Entzückung begleitet wird.

Die Luſt, *menſchlich* zu ſeyn, ſetzet daher die Anſchauung des *menſchlichen Seyns* als ihre Grundurſache voraus, und erfolget dann nothwendig. Würde es dem Erzieher gelingen, dieſe Anſchauung in ihrer vollen Lebhaftigkeit im Zöglinge

linge zu erzeugen, und ihm zugleich die Kraft anzueignen, die Anschauung stets selbst zu reproduziren, so hätte er ihn zum vollkommenen Menschen erzogen. Allein nur nach und nach kann ihm dieses Werk seiner Kunst gelingen; folglich muſs der Erzieher darauf ausgehen, in dem Zöglinge vor Allem *diese* wahre Anschauung zu erzeugen, während er Sorge trägt, daſs sich die wachsende Kraft, durch sich zu seyn, an und für sich vermehre. Die neue Frage entsteht nun: wie ist diese Anschauung zu erzeugen? Die Antwort hierauf darf wieder nicht auswärts gesucht werden, sondern ergiebt sich ganz aus dem schon bekannten Hauptgrundsatze.

§. 97.

Auch diese Anschauung sich zu verschaffen, liegt Vermögen und Trieb in dem Menschen; allein, eben *weil er im Werden begriffen ist*, beschränkt. Die Aeuſserung dieser Anlage und dieses Triebes ist der Trieb des Lebens. — Der Mensch strebt unaufhörlich, für sich zu leben, d. i. Alles zu erringen, was ihm hierzu gut dünkt, und Alles zu beseitigen, was ihm hinderlich oder übel vorkömmt. — Allein es fehlt dem Menschen noch die wahre, d. i. die das ganze Leben umfassende Anschauung, und darum fesselt sich seine Lust nur an eine einseitige Anschauung des Lebens, und entfernt sich von dem Ziele im Ringen nach demselben.

Hieraus ergiebt ſich alſo für den Erzieher ein beſonderer Grundſatz, eigentlich der erſte, welcher die Belehrung über das *Wie* in ſich ſchlieſst. — Er iſt:

Der Menſch muſs auſser der Sorge für die Vermehrung ſeiner Kraft ſtets in ſein Leben geſtellt werden, um es anzuſchauen, und ſelbſt einzuſehen, ob er in der That nach ſeinem Ziele — dem wahren Leben — ſtrebe.

§. 98.

Doch das *menſchliche* Leben oder das Leben durch ſich in der wahren Form des Menſchen ſoll erzielt werden; in ſo weit iſt alſo mit dem obigen Grundſatze unſre Forderung noch nicht erfüllt, — wenigſtens iſt die Lehre noch nicht vollſtändig beſtimmt.

Indeſſen werden wir ohne Zweifel auf gleiche Weiſe, wie oben im erſten Hauptſtücke, zum Ziele kommen.

So wie im Menſchen die Anlagen und die Luſt liegt, durch ſich zu ſeyn, ſo müſſen Anlage und Luſt, in der menſchlichen Form zu ſeyn, *auch in ihm liegen*. Es kann alſo in dieſer Hinſicht auch nichts anders gefordert werden, als die Anſchauung der Form nebſt der ſich vermehrenden Anlage, und — die Luſt muſs nothwendig erfolgen.

§. 99.

Dieſe beyden Eigenſchaften des Menſchen — die Anſchauung der Form des Seyns, und der

Trieb

Trieb oder die Luſt, darin zu ſeyn, äuſsern ſich durch das ſogenannte moraliſche Gefühl, welches dieſelbe Nothwendigkeit mit ſich führt, als der Trieb des phyſiſchen Lebens ſelbſt.

So wie es dem Menſchen als nothwendig angeboren iſt, nach allem dem zu ringen, was ihm gut zum Leben dünket, und das Entgegengeſetzte zu entfernen; eben ſo iſt es ihm eigen, bei angenehmen Gefühlen behagt zu ſeyn, und gegen widrige ſich zu ſträuben.

Dieſe Eigenſchaft iſt von der Art, daſs ihr Trieb, möchte ich ſagen, immer jenen des Lebens überwindet, wenn das Leben im Grunde nicht gefährdet wird. Ein Kind, (Kinder zeigen den natürlichen Menſchen am richtigſten) das heiſshungrig nach Speiſen haſcht, ſie erhält, und gierig daran nagt, kann durch *einen rührenden* Ton dazu gebracht werden, dieſelben mit einem andern Menſchen zu theilen. Ja der Menſch iſt oft ſogar *unfähig*, gewiſſe moraliſche Gefühle zu überwinden, und der noch Unverdorbene iſt *unfähig*, *gegen* das Gefühl zu handeln. Denn das Gefühl, was ſeine Kauſalität in den Nerven hat, iſt nichts anders, als die Anſprechung eines Tons in einem Inſtrumente. Unſer ganzes Nervenſyſtem zuſammengenommen, bildet nämlich ein harmoniſches Saitenſpiel, und ſteht mit den Einwirkungen von Auſsen eben ſo im entſprechenden Gegenwirken, wie das Inſtrument, der Flügel z. B., der leidend im Zimmer ſteht, und jeden Ton wiedergiebt, der ihm mit einem an-

dern Inſtrumente vorgeſpielt wird. Spielt ihm aber ſtets Miſstöne vor, und ſeyd verſichert, wenn er Leben hätte, er würde des unangenehmen Gefühles wegen, das in ihm entſtünde, heulen, wie der Hund bei manchem Tone eines ſeiner Nervenſtimmung zuwidergehenden Inſtruments zu thun pflegt, und — euch um Schonung flehen.

§. 100.

Diese *nothwendige phyſiſche* Wirkung des Gefühlvermögens iſt für die Erziehungstheorie ein wahrer Fund, der noch weit mehr benutzt werden muſs, hier aber nicht ganz verfolgt werden kann.

§. 101.

So wie nun der phyſiſche Trieb, durch ſich zu ſeyn, seine Nothwendigkeit *durch die Anſchauung* erhalten muſs, damit ein *menſchliches* Leben Statt habe; eben ſo muſs auch die Nothwendigkeit des moraliſchen Gefühls *aus der lebendigen Anſchauung* der Form des menſchlichen oder göttlichen Seyns hervorgehen, und der — *Menſch* iſt dann vollendet.

Aus dieſem folget alſo noch der zweyte Hauptgrundſatz über das *Wie* der Erziehungsthätigkeit, nämlich:

Es muſs dem Menſchen nebſt der Ausbildung ſeiner moraliſchen Anlagen auch die Form des menſchlichen Seyns zur Anſchauung gebracht werden.

§. 102.

Auf dieſe Weiſe hätten wir zwey Grundſätze für die Erziehung des Menſchen, wenn es auf das *Wie* ankömmt, nämlich: den Einen für die *phyſiſche*, — den Andern für die *moraliſche* Erziehung. Allein es darf keines Wegs eine Scheidung des phyſiſchen vom moraliſchen Menſchen eintreten; ja, eben aus dieſer Abtheilung oder Scheidung des menſchlichen Lebens geht (und ging) das gröſste Unheil in der Erziehung der Menſchen hervor. Daher müſſen auch beyde Grundſätze ſich ganz zu einem verſchmelzen. Wir wollen demnach dieſe Verſchmelzung verſuchen.

§. 103.

Der Menſch ſoll ſein Leben anſchauen, um ſich dafür zu beſtimmen, dann lebt er als *Menſch* in phyſiſcher Hinſicht; aber er ſoll auch den Grund ſeines moraliſchen Gefühls anſchauen, um ſich demſelben hinzugeben, und dann lebt er als — *Menſch* in moraliſcher Hinſicht. Er ſoll aber als — *Menſch im Ganzen* leben; folglich muſs er ſtets, und in jedem Momente, wo er als *Menſch* — *phyſiſch* lebt, auch — *moraliſch* leben, oder in jedem Momente, *wo er ſein phyſiſches Leben anſchaut*, *auch zugleich das moraliſche anſchauen*. Er muſs ſie aber ſo zuſammen anſchauen, daſs ſie beyde — *Eines für ſeine Selbſtbeſtimmung* werden; d. h. das phyſiſche Leben muſs zugleich ein moraliſches ſeyn; ſo

ſo wie kein moraliſches ohne phyſiſches ſeyn kann, weil es ſonſt eine leere Form wäre.

Dem zufolge müssen ſich bey dem Leben des Menſchen ſtets zwey Anſchauungen vereinigen, die Aeuſsere und die Innere; und nur auf ſolche Weiſe wird er — *Menſch* im wahren oder vollen Sinne.

Hieraus ergiebt ſich aber für die Art und Weiſe der Erziehungsthätigkeit der *eine* oberſte Grundſatz:

Nur durch die Beförderung des äuſsern und innern Anſchauungsvermögens und deſſen Erregung in jedem Momente des Lebens wird das Ziel der Erziehung des — Menſchen erreicht.

§. 104.

Der Grundſatz iſt zu wichtig, als daſs wir, ohngeachtet man hier in die vereinigten Folgerungen für die Erziehungstheorie ſich weder einlaſſen will, noch kann, ſchon weiter ſchreiten könnten.

Der Sinn jeder Rede klärt ſich am beſten durch das Entgegengeſetzte auf; darum ſoll auch hier dieſes Mittel benutzt werden.

Unſer Grundſatz enthält vier Momente:

a) *Die äuſsere Anſchauung ſoll bey dem Menſchen befördert werden,*

b) *auch die innere,*

c) *beyde aber nur im Leben und für das Leben, und*

d) *in jedem Momente des Lebens vereint.*

Gerade diese vier Punkte sind eben die gefährlichsten Klippen, an welchen die Erziehung des Menschen scheitert, wenn sie nicht *zusammengenommen* zu Richtungspunkten für die Thätigkeit genommen werden.

Wir setzen zur besseren Einsicht der Sache folgende Fälle:

a) Es wird bey dem aufkeimenden Menschen das äussere oder niedere Anschauungsvermögen gar nicht befördert; *dann erhalten wir mechanische, auch stupide und eigensinnige Menschen.* Beyspiele hierzu können hinlänglich aus dem Bauernstande entnommen werden.

Oder es wird in der That befördert, aber

b) *nicht für das Leben, und in dem Leben;* dann erhalten wir zwar instruirte, kenntnissreiche, im höheren Stande *gelehrte*, aber für das Leben überhaupt unpraktische und unbehülfliche Menschen *).

c) Oder diese Uebung gehet wirklich für das Leben und in dem Leben vor sich; aber ohne Vereinigung mit Jener der innern Anschauung; dann erhalten wir *raffinirte*, aber keine morali-

sche

*) Hiernach muss eine Uebung des Anschauungsvermögens beurtheilt werden, die, wenn sie auch nach dem strengsten Gesetze der Kontinuität behandelt wird, das heisst, ein wahres A B C der Anschauung durchnimmt, und daher die geübtesten Menschen für gewisse Bestimmungen des Lebens hervorbringt; doch den Vorwurf nicht abwehren kann: dass sie eine *leere, eitle Uebung sey.*

ſche Menſchen. Ein Blick auf einzelne Menſchen, und vielleicht *Nationen* gewährt auch hierzu hinlängliche Beweiſe. Menſchen von dieſer Erziehung beſitzen nicht nur ſehr viele praktiſche Kenntniſſe für das phyſiſche Leben, ſondern auch zugleich eine groſse Gewandtheit, ſich in allen Lebensverhältniſſen zu finden, ſich zu rathen und zu helfen, wie auch immer das beſte oder behaglichſte und vergnügenvollſte Leben auszudenken, — aber ihr moraliſches Leben, welchen Werth zeigt uns dieſes?

d) Oder das innere Anſchauungsvermögen wird befördert, ohne daſs das *Aeuſsere für das Leben*, ſo wie auch jenes für dieſes mit befördert würde; dann erhalten wir entweder — *pedantiſche Gelehrte*, (im ſtrengeren Sinne wie oben auf der Linie des phyſiſchen Lebens) oder *brütende Aszeten* und *Myſtiker*.

Hieraus wird man nun immer deutlicher einſehen, was die Forderung bedeute, daſs beyde Uebungen des Anſchauungsvermögens nur *im innigſten Vereine*, und beyde nur *für das Leben* vorgenommen, zum wahren Ziele führen. Während dem aus der erſten Uebung, wenn ſie zum höchſten Grade der Vollkommenheit geſteigert wird, Wohlbehagen hervorgeht, muſs aus der zweyten, bey demſelben Grade der Vervollkommnung, die im Gemüthe ſich erzeugende Gottſeligkeit das Leben des Menſchen wahrhaft himmliſch machen. Wenn dann nun beyde Punkte an jedem Individuum in der Welt nach ſeiner

individuellen Beziehung zum Ganzen erzielt würden: dann würde ſich die göttliche Harmonie des Alls an der Menſchheit im vorzüglichſten *Glanze* zeigen.

Der Erziehungslehre
Zweyter Abſchnitt.
Von der Erziehungskunſt.

§. 105.
Anwendung des oberſten Grundſatzes auf die Menſchenklassen.

Der hier ausgeſprochene Grundſatz gilt offenbar für die Erziehung eines jeden Menſchen, oder für die des — Menſchen. Allein ſo wie wir oben bey der Beſtimmung des Ziels der Erziehungsthätigkeit eine Hauptabänderung hinſichtlich der niedern und höhern Menſchenklaſſen annehmen muſsten; eben ſo muſs auch die nun im Allgemeinen beſtimmte Art und Weiſe der Thätigkeit, um zu ihrem Ziele zu gelangen, ſich modifiziren. Diese Modifikation iſt aber durch die eben angenommene Haupteintheilung des allgemeinen Erziehungszweckes ſchon gegeben. Es ſoll nämlich entweder ein Menſch erzogen werden, welcher mehr dazu geeignet iſt, das Seyn an ſich, oder die menſchliche Subſiſtenz zu befördern; oder einer, welcher mehr für die Beförderung der Form geeignet iſt. Nun fordert jener Zweck

mehr

mehr die äuſsere, dieſer mehr die innere Anſchauung; folglich iſt hierdurch auch das *Wie* der Erziehungsthätigkeit näher beſtimmt.

§. 106.

Die Uebung des äuſseren Anſchauungsvermögens iſt *extenſiv*, oder eine ſich immer mehr ausdehnende; die des innern aber eine *intenſive*, oder eine ſich immer mehr konzentrirende. Jene hat nämlich die volle Kenntniſs der Bedingungen des Seyns an ſich zum Zwecke; ſie muſs ſich daher auf die unendliche Mannigfaltigkeit der darunter begriffenen Gegenſtände ausdehnen: dieſe aber hat die volle Kenntniſs des *Einen*, worin und wodurch Alles iſt, zum vorzüglichen Zwecke; ſie muſs daher ſtets darauf ausgehen, daſs der Menſch immer weniger Verſchiedenheit wahrnehme, welches durch das Generaliſiren der Begriffe geſchieht.

§. 107.

Hieraus ergiebt ſich alſo, daſs das Reich der Materie, oder der Natur von der realen Anſicht genommen, das Uebungsfeld für die Erziehung der niedern Stände iſt. Die Sprache aber im Allgemeinen genommen das Hauptübungsmittel für die der höhern Stände. Dort ſoll der Menſch immer wahrnehmen, immer ſchärfer wahrnehmen, immer beſtimmter unterſcheiden, immer richtiger urtheilen: hier ſoll er immer mehr vom äuſsern zerſtreuenden Wahrnehmen entfernt, immer

mer mehr in die unſichtbare Welt des Geiſtes gedrängt werden, und immer mehr Einheit erkennen. Hierzu gewährt die *Sprache* ihm die Brücke des Uebergangs; denn ſie iſt noch zum Theile ſinnlich, zum Theile überſinnlich, in wie ferne ſie hörbare oder ſichtbare Zeichen enthält, deren jedes einen Begriff andeutet.

§. 108.

Beyde Bildungsarten müssen aber *ihr Regulativ* erhalten, mit welchem ſie ſicher zum Ziele führen. *Das Regulativ für jene iſt Arithmetik* und *Geometrie.* Das für diese *Algebra*, höhere *Mathematik* und *Logik.* Das *Reizmittel zur Selbſtanſchauung* iſt für jene das *Zeichnen*, für dieſe das *Studium fremder Sprachen.*

§. 109.

Auf dieſe Weiſe wird die Menſchenbildung in Hinſicht auf das Materiale der beyden Leben bewirkt; allein auch die Bildung in Hinſicht auf das Formale, oder die Form des Menſchlichen muſs zugleich mit befördert werden; folglich muſs auch das Uebungsmittel für die Anſchauung dieſer Form angegeben werden. So wie dort die Uebung des inneren Anſchauungsvermögens für das höhere Leben ein Mittel forderte, das gleichſam die Brücke vom Sinnlichen zum Ueberſinnlichen gewährt; ſo muſs nun ein ähnliches Mittel für die Anſchauung der *Form* als Etwas Idealen, dem *mehr für die äuſsere*

An-

Anſchauung geeigneten Vermögen der niederen Stände gewährt werden. Dieſes Mittel iſt die Geſchichte.

In der Geſchichte ſieht zwar der Menſch nur Thatſachen; aber immer bemerkt er zugleich auch ihre Kauſalität, und ſo wird ſein Geiſt, der nicht ſtark genug iſt, an und für ſich einen Gedanken zu faſſen, von dem, was er gleichſam äuſserlich ſieht, ſtets ins Innere getrieben; dagegen iſt das Mittel, das innere Anſchauungs-Vermögen für die Anſchauung der Form zu üben, *in dem Auffaſſen der durch die Sprache geäuſserten — Geſinnungen der Edlen zu ſuchen.*

Was daher bey jenen die *Geſchichte* bewirkt, muſs hier das Studium der Reden von edlen Menſchen — *Klaſſiker* bewirken, wie noch ſpäter und und einleuchtender dargethan wird. Im Grunde genommen bleibt alſo das Hauptbildungs-Mittel für die moraliſche Erziehung immer die *Geſchichte*, nur mit dem Unterſchiede, daſs die Geſchichte bey der Erziehung der Höheren den Menſchen in ſeinem inneren Seyn zur Welt und zur Gottheit, bey der Erziehung der Niederen aber ihn in ſeinem Handeln und deſſen Folgen in Bezug aufs Leben, darſtellt *).

*) Profeſſor Wagner dahier, den die Natur und das Studium nach meiner Erfahrung zu einem beſondern Künſtler im Unterrichten machten, beſtätigte mir dieſe Behauptung durch ſeine eigne Erfahrung und Ueberzeugung

Dort muſs der Menſch den Menſchen vermittelſt der Einbildungskraft in der Form *handeln* ſehen, und ſo ſich die Form davon abſtrahirt, zur Anſchauung bringen; hier muſs der Menſch mit der höheren Phantaſie den Menſchen *innerlich in der Form lebend finden*, indem ſeine Sprache nur den Reflex ſeines Lebens bildet. Eben darum kann in der Folge kein beſſeres Bildungsmittel für dieſe Klaſſe ſeyn, als die *Sprache der Dichtung*, weil ſich das innere Leben des Menſchen vermittelſt dieſer ſtets am lebendigſten darſtellt.

§. 110.

Doch, die innere Anſchauung der Form muſs auch für beyde fixirt werden, um nicht durch das mannigfaltige unbeſtimmte Anſchauen gefährdet zu werden, die eigentliche Form, die geſucht werden ſoll, aus dem Auge zu verlieren. *Das Mittel dieſes Fixirens iſt für jene Klaſſe das — Geſetz, für dieſe die Wiſſenſchaft:* Worin ſich aber beyde Klaſſen, ſo wie ihre Regulativen, vereinigen, dieſs iſt die *Religion*. Denn Gott iſt es, von welchem dieſs — *Geſetz kömmt*, und Gott iſt *es*, *in welchem die Wiſſenſchaft ihren letzten Grund findet.*

§. 111.

gung, und ich kann bey dieſer Gelegenheit den Wunſch nicht unterdrücken, daſs dieſer ausgezeichnete Lehrer dem Publikum den Schatz ſeiner Kenntniſſe und Erfahrungen in der Pädagogik nicht vorenthalten möge.

§. 111.

Nachdem wir nun die Bildungsmittel für die niederen und höheren Stände ſowohl in Hinſicht auf das *menſchlich* phyſiſche — als auf das *menſchlich* moraliſche Leben angedeutet haben, ſo müſſen wir uns auch aus dem Vorhergehenden die Bemerkung zurückrufen, daſs kein Leben von beyden Ständen ein — *vollkommen* verſchiedenes ſeyn dürfe, folglich die Bildungsmittel für das Eine auch zugleich Bildungsmittel für das Andere, *jedoch in ihrer Beziehung*, ſeyn müſſen. Dieſer Bemerkung zu Folge hat die Kunſt ſich's nur zur Angelegenheit zu machen, die Modifikation der Bildungsmittel im Allgemeinen zu beſtimmen.

§. 112.

Ferner darf uns eine Hauptbemerkung nicht entgehen, nämlich, daſs alle Uebung nur für das *Lebensverhältniſs* beſtimmt werde.

Gerade dieſe Bemerkung leitet uns noch auf eine der wichtigſten Lehren der Erziehung, nämlich auf die von den

Lebensperioden.

§. 113.

Die Entwicklung des Menſchen, ſo wie die des Menſchengeſchlechts, iſt beſtimmte Thatſache, und daher ihre richtige Darſtellung — *Geſchichte*. *Die Geſchichte des Menſchengeſchlechts* iſt eine demagogiſche Lektion für Regenten, die Geſchich-

ſchichte des Menſchen eine pädagogiſche Lektion für den Erzieher. Daher fehlt uns für die Erziehungs-Wiſſenſchaft und Kunſt noch immer nichts mehr, als dieſe Menſchengeſchichte, welcher die Menſchenlehre, Anthropologie von dieſem Geſichtspunkte aus parallel gehen müſste. Wäre der Zweck dieſer Schrift, die *vollſtändige* Theorie der Erziehung zu liefern, ſo wäre es nothwendig, auch beyde Lehren in ihren Umriſſen wenigſtens voran zu ſchicken: nachdem aber hier die Erziehungstheorie ſelbſt nur *in ihren Umriſſen* geliefert werden ſoll, ſo genügt es uns, hinſichtlich der Menſchengeſchichte nur *auf die Perioden derſelben aufmerkſam zu machen.*

§. 114.

Die Entwicklung eines jeden organiſchen Weſens geht zwar allmählig vor ſich, und darum könnte ihr Steigen dem Anſcheine nach von Grade zu Grade bezeichnet werden; allein gerade das Allmählige läſst kein Bemerken der Grade zu. Es bleibt uns darum nichts anders übrig, als zu unterſuchen, ob es nicht gewiſſe Hauptmomente der Entwicklung gebe, welche für die Wahrnehmung zum Anhaltspunkte, und für die Aufmerkſamkeit in der Verfolgung des Ganzen zu Gränzpunkten dienen.

Solche Momente werden in der Geſchichte bekanntlich *Epochen*, und ihr Umfang *Perioden* genannt.

Es

Es soll uns daher nun hier ein Geschäft seyn, diese Epochen und Perioden in der Entwicklungsgeschichte des Menschen anzugeben.

§. 115.

Der Mensch tritt aus dem Mutterschoofs auf die Erde unter seines Gleichen ganz unbehülflich, daher gänzlich dem Schutze und der Pflege anderer anvertraut. Die erste Entwicklung, welche vor sich gehen kann, ist die der freien Körperbewegung durch sein Gefühl bestimmt. Die zweyte die Uebung seiner Sinnes-Organe durch die äufseren Eindrücke gereizt. Allein während diese physischen Uebungen vor sich gehen, geht auch die innere und eigentliche Entwicklung der *Humanität*, oder des Vermögens, welches das Geschlecht charakterisirt, vorwärts. Wo dieses Hauptmerkmal *des Menschen* sich besonders bemerkbar äufsert, mufs eine Epoche angenommen werden, und hiermit der Anfang des Entstehens bis auf diesen Zeitpunkt als Periode gelten.

§. 116.

Hieraus folgt, dafs wir eben so viele Perioden erhalten, als wir solche besondere Merkmale der sich äufsernden Humanität in der Entwicklungsgeschichte des Menschen finden.

§. 117.

In so weit mufs denn, wie bey der Geschichte durchaus, die Erfahrung zu Rathe gezogen werden,

den, um das Zeitmaaſs zu bestimmen, innerhalb welchem in der Regel ein beſonderes Merkmal der *Humanitäts - Aeuſserung* sich am Menſchen zeigt.

§. 118.

Zu Folge der Erfahrung ſcheint das *Biennium* oder der Zeitraum von zwey Jahren durchaus eine Periode in der Menſchen-Entwicklung zu bilden, wie wir ſogleich und zwar zuerſt in der allgemeinen *) Menſchen - Entwicklung nachweiſen wollen.

§. 119.

Die erſte Epoche iſt zuverläſſig die, wo der Menſch das Mittel gewinnt, ſich andern mitzutheilen, und auf dieſe Weiſe ſchon in der That die Begründung ſeiner Exiſtenz zu beginnen. So lange er noch nicht ſich im Beſitze dieſes Mittels, welches die — *Sprache* iſt, befindet, iſt er im wahren Sinne *unmündig* — *ore ſive voce caret*, er iſt *ohne Mund oder Sprache.*

Der Eintritt der Sprache bildet daher eine Epoche, und ſchlieſst die erſte Periode.

Nun weiſs es Jedermann, daſs die *Sprache* bey den Kindern in der Regel gegen das Ende des erſten Jahres mit dem Lallen beginnt, aber mit

*) Der Adel iſt nur der Extrakt der Menſchen, oder bildet nur die vorzüglichen Theile am Organismus.

mit dem Schluſſe des zweyten als ſolche (artikulirt) eintritt.

Wir nennen daher die erſte Periode von zwey Jahren — *die Unmündigkeit.* Die zweyte vom 2ten bis zum 4ten Jahre die *der Mündigkeit.*

Wer immer Kinder beobachtet hat, muſs bemerken, daſs die Ausbildung der Sprache bis zur vollſtändigen Mittheilung oder bis zur Rede zwey Jahre fordert. Daher die Periode der ſich entwickelnden *Mündigkeit* bis auf das 4te Jahr feſtzuſetzen iſt. Sobald aber der Menſch im Beſitze dieſes Mittheilungsmittels ſich befindet, verhält er ſich nicht mehr ſo leidend, wie bisher, wo er ſeine Thätigkeit nicht weiter äuſserte, als die Benennungen zu erfahren und zu merken, welche im Kreiſe ſeiner Bedürfniſſe liegen; ſondern er ſtrebt nach der eigenen thätigen Erweiterung ſeiner Erkenntniſſe. Daher beſteht ſein ganzes Weſen nur im Umherſchauen — Hören — Auffaſſen — und Fragen, bis er durch die Fülle der ſtets nur zu ſeiner Unzufriedenheit unbefriedigt erhaltenen Belehrungen müde, ſich nach einer *ſolideren* Belehrung von ſelbſt ſehnt.

Es tritt ſodann für ihn eine eigene Epoche, die des beſtimmten *Lernens,* ein. Die Menſchen haben, ohne ſich beſtimmte Rechenſchaft zu geben, das 6te Jahr für dieſen Zeitpunkt feſtgeſetzt.

Die vorhergehende Periode von zwey Jahren kann man mit Recht die der *Wiſsbegierde* nennen

nen. Das Ausgezeichnete derſelben iſt ſicher die *Wiſsbegierde;* ſie iſt aber natürlich noch nicht der innere Trieb nach Kenntniſſen, ſondern ein durch einen ſtets neuen Reiz der Vorſtellungen erregter Trieb des Menſchen, mehr ſeine Sprache zu üben, oder in Unterredung mit Seines Gleichen zu kommen, weſswegen man die Kinder auch ſo oft fragen hört, wo man ſicher iſt, daſs ſie ſelbſt keinen Sinn in die Frage legten. Die vorzüglichſten Folgen hiervon ſind aber die ſchon berührten. Das Kind erhält hierdurch die volle Geübtheit der Sprache, und *wegen der Fülle von zerſtreuten Belehrungen müde und miſsbehagt,* ſehnt es ſich ſelbſt nach einer beſtimmteren Belehrung. Daher verlangen Kinder gegen das ſechſte Jahr, wenn ſie andere im Unterrichte begriffen ſehen, auch Bücher — Papier und denſelben Unterricht.

§. 120.

Eine ganz neue Periode beginnt nun. Der an und für ſich wiſsbegierige Menſch ſoll in ſeiner Wiſsbegierde auf eine Art befriedigt werden, daſs mit der Befriedigung dieſer Wiſsbegierde auch die Erfüllung *der allgemeinen Forderungen* der Erziehung Statt hat. Eben aus dieſem Grunde muſs hier die Scheidung zwiſchen Lehrlingen der niederen und höheren Stände eintreten, weil ihr zukünftiges Leben zufolge vorhergegangener Grundſätze eine vollkommene Umkehrung der Hauptrichtung im Bildungsgange for-

fordert. Es ſind daher *Volkselementarſchulen* und *gelehrte Elementarſchulen* unumgänglich nothwendig, wie auch H. Niethammer ſchon ganz richtig andeutete. Doch wir wollen uns hier noch auf die erſte Jugendklaſſe von ſechs Jahren oder drey Biennien beſchränken.

§. 121.

Wir werden bald bemerken, daſs eine Hauptperiode eintrete, welche die genaueſte Wiederholung der erſten nur auf einer höheren Stufe iſt.

Anfangs war es dem Menſchen darum zu thun, die Sprache zu erlangen, um auf dieſe Weiſe mit ſeines Gleichen in Wechſelwirkung zu treten. Dann übte er ſich ſelbſt, jedoch mehr *leidend* in der Sprache; endlich ſtrebte er nach einem mannigfaltigen Wiſſen, wobey er vorzüglich nach der Kenntniſs des Grundes ringt. Die Sache richtig angeſchaut, wandert der Menſch die drey Kurſe ſeiner Ausbildung, der *Anſchauung*, des *Begriffs*, und des *Urtheils* durch.

Allein im Ganzen gleicht ſein Durchwandern mehr dem Traume, als dem eigentlichen Leben des Verſtandes. Stärker in ſeinem Vermögen geworden, beginnt er nun ſeine Wanderung wieder von vorne, nur mit deutlicherem, beſtimmterem und lebendigerem Bewuſstſeyn.

Die Sprache war auch oben das Vehikel ſeiner Wanderung, ſie muſs es alſo auch hier ſeyn. Allein ſie muſs *auf eine beſtimmtere Weiſe* — als *Mittel der Belehrung benutzt werden*; daher

her muſs der Menſch ſie nun gleichſam ſelbſt ergreifen, d. i. einſehen lernen, daſs ſie das Mittel der Mittheilung und Belehrung ſey; aber eben darum auch ſie in ihren verſchiedenen Arten kennen lernen.

Sobald er im vollſtändigen Beſitze dieſes Mittels iſt, ſo bedarf er wie oben auch einer jedoch beſtimmteren Geübtheit; hat er auch dieſe erlangt, ſo tritt nothwendig auch wieder die Selbſtthätigkeit, durch Wiſsbegierde erzeugt, ein, und mit ihr die — *Selbſtbelehrung.*

Der Stoff dieſer Uebungen kann wieder kein anderer ſeyn, als der vorhergegangenen, nämlich — das *Leben des Menſchen im vollen Sinne genommen;* ſo wie auch der Zweck deſſelben kein anderer iſt, als das Vermögen dieſes Lebens ſelbſt zu begründen.

Auch hier iſt alſo wieder derſelbe Kreislauf durch die *Anſchauung*, den *Begriff*, und das *Urtheil.*

§. 122.

Dieſs ſind nun die Hauptmomente für die Elementarſchulen. Sie umfaſſen den Zeitraum von drey Biennien oder ſechs Jahren, und enthalten auf dieſe Weiſe drey Hauptklaſſen, deren jede wieder in zwey beſondere zerfällt.

Die erſte hat ſich damit zu beſchäftigen, daſs ſie den Beſitz der Sprache auf der höheren oben angedeuteten Stufe erringt, und zwar im Gebiete der Anſchauung; die zweyte, daſs ſie ſich eine Geübt-

Geübtheit in dieser Sprache erwirbt im Gebiete des Begriffs; und die dritte, dass sie sich in den Stand setzet, die Sprache für sich und andere zu benützen im Gebiete des Urtheils. *Lesen und Schreiben wechselweise* müssen daher die Hauptübungen für die *erste*, *Verstandesübungen* für die *zweyte*, *Aufsätze verfertigen* für die *dritte Klasse* seyn.

Eben darum bedürfen wir auch drey Schulbücher, *das erste in der Form der Fabel und Geschichte*, *das zweyte in der Form des Dialogs*, das dritte *in der Demonstrationsform.*

§. 123.

Allein hierbey darf die Hauptsache nicht vergessen werden, dass die Schule an und für sich das — *Institut der Erziehung* für diese drey Perioden seyn müsse, und dass das eigentliche Lehren nur einen Theil ihrer Forderungen ausmache. So wie diese drey angedeuteten Perioden nichts, als eine Wiederholung der drey ersten sind in Bezug auf die Bildung des innern Menschen nur höher gesteigert und konzentrirt; so muss auch die Schule das vorhergegangene Seyn des Menschen, nämlich *das Zusammenleben unter den Angehörigen* auf einer höheren Stufe wiederholen, und zwar die Grundlage *des einstigen Zusammenseyns in der offenen Welt* gewähren, oder den Typus *zum Seyn im Staate* im Menschen entstehen lassen.

Wie weit freilich die Schule noch von dieser Forderung entfernt ist, erkennt jedermann; aber

daſs ſie dahin gebracht werden ſollte, wird auch Niemand läugnen können, wenn er ſich der Idee der wahren Menſchenbildung bemächtigt.

§. 124.

Eben ſo wie dem Kinde in der dritten Periode die Belehrungen, die es auf ſein ſtetes Fragen erhielt, ungenügſam vorkamen, und es ſich nach einer beſtimmteren ſehnte; ſo kömmt dem Kinde auch hier auf der letzten Stufe die immerwährende *Schulbelehrung* zu leer vor, weil ſich der *Trieb des Wirkens* in ihm nun immer mehr regt, und das Beyſpiel der ſchon wirkſamen Menſchen, die ihm im Alter eben nicht viel vorgehen, daſſelbe auf gleiche Weiſe ſo zum Nachahmen ſtimmt, wie das Kind auf der letzten Stufe vor der Schulbildung durch den Anblick der Schulbeſuchenden zum Eintritte in die Schule gereizt wurde.

§. 125.

Der Elementarſchüler verläſst nun die Schule, und wird in das wirkende Leben aufgenommen. Auch hier zeigt ſich eine gleiche Wiederholung der zwey erſten Hauptperioden, oder der drey Biennien von jeder, nämlich vom 12ten Jahre bis zum 18ten. Eine ganze neue Welt eröffnet ſich nun für den Menſchen. Das Groſse und Freye, in welchem er ſich nun im Vergleiche mit der verlaſſenen Schule befindet, muſs mächtig auf ihn wirken. Eine Art von Stolz entſteht unwillkührlich in ihm, wenn er auf ſein

ſein voriges Verhältniſs zurückblickt, und doch iſt er noch zu geringe, um jetzt ſchon die Geſellſchaft der Gröſseren zu ſuchen. Daher findet er ſeine Luſt noch, und zwar um ſo mehr *des Stolzes wegen*, in der Geſellſchaft ſeiner verlaſſenen Mitſchüler. Der Stolz gegen den Schüler, oder wie die Trivialen ſich ausdrücken, Schulbuben, iſt die erſte charakteriſtiſche Eigenſchaft des ausgetretenen Elementarſchülers. Gerade dieſer Stolz hat aber vorzüglich noch eine andere nachtheiligere Folge. Der Stolz ſtützet ſich auf das Gefühl der erhaltenen Emanzipation von der Schulzucht, und treibt den Menſchen auch zum thätigen Beweiſe ſeiner erhaltenen Freyheit. Muthwille iſt daher die zweyte Eigenheit der Menſchen auf dieſer Stufe; wie auch die alltägliche Erfahrung lehrt, daſs gerade Knaben und Mädchen vom 12ten bis zum 14ten Jahre ſich muthwilliger beweiſen, als im früheren und ſpäteren Alter.

Das dritte Charakteriſtiſche dieſer Menſchen-Klaſſe iſt die *Unbehülflichkeit im praktiſchen* Leben. Dieſe drey Eigenheiten machen eine neue Anſtalt der Erziehung für ſie nothwendig. Sie iſt für das männliche Geſchlecht die *Bauern-* und *Zunftſchule;* für das weibliche Geſchlecht die *Induſtrie-Schule*. Der Stand des Menſchen iſt alſo wieder ein — *Lehrſtand* und zwar wieder — *im Gebiete der Anſchauung;* denn es wird ihm anfangs Alles vorgezeigt. Er tritt mit dieſem Alter noch nicht ſowohl in die Lehre, als

er wird vielmehr dazu vorbereitet, indem er Alles, was zu dem Erlernenden gehört, ſo wie ſeine Behandlung erſt kennen lernen muſs.

Nach dem vierzehnten Jahre hat der Menſch gröſstentheils die Kraft und Vorübung erhalten, um in die eigentliche Lehre zu treten. Er ſieht ſich auch nun von den eigentlichen Schulmenſchen entfernter, und fühlt in ſich auch eine unbekannte Veränderung, die mehr Hang des Unreifen zu dem Reiferen zur Folge hat. Es iſt dieſs die *beginnende* Geſchlechts-Reifheit. Sie bildet in der That eine ganz beſondere Epoche in der menſchlichen Entwicklungsgeſchichte. — Alles Verhältniſs ändert ſich nun. Der Knabe wird nun ſchon ein Mitglied einer im Leben zweckmäſsig beſchäftigten Klaſſe, und die Lehrlingin wird *Gehülfin* der Mutter. Der *Knabe* beginnt — Jüngling zu werden, das *Mädchen* wird — *Jungfrau.* Die wechſelſeitige Konverſation, welche nun zwiſchen dem Lehrlinge und Meiſter, zwiſchen der Tochter und Mutter Statt hat, dient zur Verdeutlichung des vorher in der Anſchauung Kennengelernten (Analyſe des Begriffes). Doch dieſes Verhältniſs führt für den Jüngling noch immer keine gänzliche Unabhängigkeit mit ſich. Er findet auch unter den Geſellen noch nicht die erwünſchte Aufnahme; auch bedarf er noch zu ſehr in Allem der leitenden Hand des Meiſters, und endlich geſtattet ihm auch der Mangel des Lohns noch nicht den vollen Antheil an den Ergötzungen der Geſellen.

Sein

Sein Streben geht daher nothwendig dahin, die Arbeiten, wie jene, ohne fernere Anweisung verfertigen zu können, und so sich eine grössere Selbstständigkeit zu gewähren.

Mit der vollen Reifheit im sechszehnten Jahre erhebt ihn auch ein kräftiges Gefühl der Mannheit, und erzeugt in ihm den Drang, gleich jedem Gesellen angesehen zu werden; er sucht daher seine Freysprechung. Nun existirt er für sich — sich selbst hinsichtlich seiner Subsistenz überlassen. Die Periode der ersten Selbstständigkeit verbindet mit sich auch die der praktischen Beurtheilung. Er muss nun seine Aufgaben schon für sich verfertigen, so wie auch seine Bedürfnisse für sich befriedigen. Diese neue Sphäre der Wirksamkeit fordert aber ihre Uebung, um im wahren Sinne für sich zu bestehen. *Der Junggeselle muss Altgeselle* werden, das ist: er muss weniger mehr der noch fortdauernden Anweisung des Meisters und der Gesellen selbst bedürfen, sondern schon im Stande seyn, sein erlerntes Gewerb für sich zu treiben. Sein Zustand oder sein Verhältniss führt daher immer noch eine gewisse Abhängigkeit mit sich. Er sehnt und strebt nach der gänzlichen Entfernung derselben. Wohl merkend, dass er in dem bisherigen Kreise, wo sein ganzes Werden zu bekannt ist, nicht dahin gelange, auch für selbstständig angesehen zu werden, sucht er in fremde Verhältnisse zu treten, und wandert daher in die

Frem-

Fremde. Da die *eigentliche* Lehrzeit in der Regel zwey Jahre dauerte, ſo kann man bis zu dieſem Zeitpunkte wieder denſelben Zeitraum annehmen; wie auch die Erfahrung lehrt, daſs der gröſste Theil der Geſellen vor dem 18ten Jahre nicht wandert. Hierbey kömmt auch der Umſtand in Erwägung, daſs dieſes Jahr es ſey, in welchem man die vollkommene Ausbildung des Körpers annimmt; weſswegen auch die Militairkonſkription faſt in allen Ländern mit dieſem Jahre anhebt.

Die eigentliche Lehr - oder Erziehungszeit für die Menſchen kann daher bis auf dieſen Zeitpunkt mit allem Grunde ausgedehnt werden, ſo daſs man behaupten kann, mit dem 19ten Jahre beginne die *Selbſterziehung*. Dieſe Perioden-Bezeichnung gilt im Grunde für jede Menſchenklaſſe als Regel, nur daſs wir ſie hier für die niedern Stände, und vorzüglich für den Gewerbsſtand, weil ſich an ihm die menſchliche Thätigkeit ſichtbarer ausprägt, für jetzt angeben müſsten, und dieſen für den Gewerbs - und Handelsſtand ſchärfer bezeichnen konnten, weil der Bauernſtand ſeiner Einfachheit wegen die Abſtufungen der Lebensverhältniſſe etwas matter ausprägt. Indeſſen, da wir hier die eigentliche Theorie der Erziehung in ihren Umriſſen nur andeuten, um auf einen ihrer letzten Punkte, die Elementar - Unterrichts - Methode zu kommen,

ſo

ſo genügt hier dieſe oberflächliche Angabe zum Zwecke.

Anwendung des oberſten Grundſatzes auf die Lebensperioden.

§. 126.

Der oberſte Grundſatz, welcher auch auf dieſe Weiſe ausgedrückt wurde: „Jeder Menſch, und jede Klaſſe Menſchen iſt für — *ihr Leben in der Welt zu erziehen:*“ forderte uns auf, den werdenden Menſchen auf jeder beſonderen Stufe des Lebens zu ſuchen, um ſeine Behandlung für die gegenwärtige ſowohl, auf der er ſich befindet, als die zukünftige, welcher er ſich nähern ſoll, zu beſtimmen. Eigentlich müſste nun der Erzieher den Zögling auf der ganzen Stufenleiter der Entwicklung von Moment zu Moment verfolgen; allein um in dieſem Verfolgen, doch gewiſſe Hauptrichtungs-Punkte der Aufmerkſamkeit zu haben, muſs er ſich auf dieſer eben berührten Stufenleiter gewiſſe Zwiſchenräume feſtſetzen, innerhalb welchen er eine charakteriſtiſche Eigenheit des ſich entwickelnden Menſchen aushebt, und ſich ſtets vor das Auge hält, ohne daſs er dabey das Ziel, nach welchem er mit dem Zöglinge zu ſtreben hat, aus den Augen verlieren darf.

§. 127.

Wir haben nun von dem Punkte des menſchlichen Werdens bis zu dem, wo die Selbſtmachung oder Selbſterziehung anfangen muſs, drey Hauptperioden beobachtet, nämlich die *neutrale Kindheit* vor der Schule, das *Knaben*- und *Mädchen- Alter in der Schule*, und das *Jungfrau- und Jünglings- Alter in der Vorbereitung zu einem Berufe*, welchen für die niederen Stände — die Zunftanſtalt im weiteſten Sinne des Wortes, für die Höheren — die Gymnaſial - Anſtalten, übernehmen.

Wir können (und thaten es auch zum Theile) nun in jeder Hauptperiode Unterperioden feſtſetzen, wodurch die Erziehungsthätigkeit ſtets eine noch gröſsere Beſtimmtheit erhält. Allein um dem obigen Grundſatze, deſſentwegen wir dieſe Perioden aufſuchten und feſtſetzten, ſeine Anwendung zu gewähren, bedürfen wir vor der Hand nur das Charakteriſtiſche einer jeden Haupt-Periode herauszuheben.

Zu Folge der obigen Auseinanderſetzung werden wir aber einſehen, daſs das Charakteriſtiſche der erſten Periode bis zur Schule das Vermögen der *Empfindung* und *Anſchauung*, das der zweyten in der Schule, das Vermögen der *Anſchauung und Begriffe*, das der dritten, der Vorbereitung zum praktiſchen Leben, das Vermögen

mögen *der Begriffe und des Urtheils*, oder mit andern Worten, die niedere Sinnlichkeit, die höhere Sinnlichkeit und der Verstand die Fakultäten seyen, in welchen der Mensch die eigentlich *menschliche* Anlage und den Trieb — *für sich seyn zu wollen*, äusert.

Der oberste Grundsatz in Bezug auf das Ziel, und die Art und Weise der Erziehung fordert also ein Leiten dieses Triebes, durch die Empfindung, und Anschauung, durch die Vorstellung, durch die Beurtheilung des Gewollten und zu Wollenden, bis die Ergreifung des Gesetzes und Glaubens einer Seits, so wie der Wissenschaft und Kunst anderer Seits — in der *Religion* die vollendete Bestimmung gewährt. Der Erzieher hat daher in der ersten Periode nichts anders zu thun, als auf die Empfindung des Zöglings zu wirken; allein da er nicht vergessen darf, dass sowohl die Anlagen des Zöglings, als sein Einwirken sich immer nur auf das *Leben* desselben konzentriren, so muss er nothwendig den ganzen Umfang des gegenwärtigen Lebens überblicken, und das Empfindungsvermögen des Zöglings innerhalb — und für dasselbe zu ergreifen, zu benützen trachten.

§. 128.

Allein der ungemerkte Uebergang zur nächsten Stufe der Entwicklung, nämlich des Anschau-

ſchauungs-Vermögens fordert daher auch, ſobald als möglich die Ausbildung dieſes Vermögens, um durch daſſelbe vermittelſt der Anſchauungen den Urtrieb zu leiten.

Was bey der Empfindung erinnert wurde, daſs es keine bloſse Uebung des Empfindungs-Vermögens, ſondern eine Anregung deſſelben — *für das Leben eine Bildung des Gemüthes ſey*, gilt alſo auch hier wieder.

Hieraus wird alſo erſichtlich, daſs in der Folge die Schule nichts anders ſeyn dürfe, als die lebhafte Vorſtellung des vorher nur empfundenen und angeſchauten — Lebens; und die Zunftanſtalt das Mittel der Beurtheilung deſſelben im Einzelnen.

Die Schule muſs daher auch wieder den ganzen Umfang des Lebens, d. i. *das Seyn und ſeine Form berückſichtigen*, und alle ihre Uebungen müſſen *ſich auf die Beziehungen des Lebens ausdehnen*. Allein da dieſe Beziehungen hier immer nur im Begriffe vorkommen, ſo können die Erkenntniſſe des Lebens durchaus nur *elementariſch* ſeyn, und die Schule kann und darf daher nichts anders, als ein *Elementar-Unterrichts*-Inſtitut ſeyn. Aber wohlgemerkt, *das ganze Leben* muſs ſie umfaſſen, und ihre Uebungen der menſchlichen Anlagen können daher keine andere ſeyn, als die des Vorſtellungs-Vermögens,

gens, *um das wahre Leben mit Hülfe der Phantasie im Begriffe zu erhalten.*

Welche dürftige, ja armselige Anstalten daher die Schulen sind, in welchen nichts als Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus behandelt wird, vermag nun jeder zu beurtheilen, welcher das bisher Gesagte gefaſst hat; so wie er sich auch von der Frivolität des Uebermaaſses in der leeren Uebung des menschlichen Verstandes oder von dem Unheile des Ueberschreitens der oben gesteckten Gränzen mancher anderer Schulanstalten, überzeugen muſs.

§. 129.

Doch, auch die Forderung der Lehranstalten für die folgende Periode der niederen Stände ergiebt sich aus dem Bisherigen unläugbar.

Der Mensch muſs ins praktische Leben übertreten, und nun ein Bestimmtes für seine Sphäre wählen. Die Behandlung dieses bestimmten Lebens ist die erste Forderung, welche an ihn gemacht wird. In soweit muſs seine lernende Aufmerksamkeit sich hierauf vorzüglich konzentriren.

Allein es ist nicht bloſs um ihn zu thun, d. i. nicht bloſs *seine* zukünftige Subsistenz kommt hierbey in Rücksicht; sondern nach obigen Grundsätzen soll er in der Erlernung seines Metier es

dahin

dahin bringen, daſs er mit demſelben auch den andern Menſchen die Subſiſtenz erleichtert. Ueberdieſs ſoll er einſt nicht bloſs mit ſeinem Metier, ſondern *mit ſeinem ganzen Weſen* in das Gewebe paſſen, das ihn im Staate umſchlingt, und durch dieſen ihn mit der ganzen Welt in Verbindung ſetzt. Endlich ſoll er eben von dem Geſichtspunkte der Menſchheit und Welt betrachtet, Gottes — Inſtrument in der Welt ſeyn. Das Einzelne und das Allgemeine, die Selbſtſtändigkeit und Abhängigkeit, die Eigennützigkeit und Gemeinnützigkeit, die Exiſtenz und die Form derſelben, daher die Beziehung zum Staate und zur Menſchheit, zum Regenten und zur Gottheit ſollen mit einander verſchmolzen werden.

Wenn daher die praktiſche Erlernung des Metier als Hauptſache nun vor ſich geht, ſo darf die *allgemeine Bildung dabey nicht vernachläſſiget werden.* Wie iſt nun Beydes zu erzielen? Es muſs ſchon von Seite des Staates eine ſolche Anordnung getroffen werden, daſs *die Anſtalten zur Erlernung einzelner Metiers repräſentative Anſtalten vom Staate ſelbſt ſeyen. Zünfte, Innungen, Handlungs-Kommiteen etc. ſind daher nothwendige Forderungen, und nichts weniger, wie Neuere kurzſichtig wähnen, Auswüchſe und Miſsbräuche einer zweckmäſsigen Verfaſſung: (maneat usus, tollatur abusus.)*

Aber dann muſs es auch Anſtalten geben, welche die Bildung des Zunftgenoſſen für das Allgemeine beſorgen. Dieſe Bildung faſst zwey Hauptrückſichten in ſich, erſtens *die Bildung des Zünftlings für das Allgemeine als ſolchen*, und zweytens *die des Menſchen für das Allgemeine.* Was die erſte betrifft, bedarf er derjenigen Kenntniſſe und Fertigkeiten, die ihm die Behandlung ſeines Metier erleichtern, zweytens derjenigen Kenntniſſe, die ihm die Einſicht in den Zuſammenhang ſeines Berufes mit dem Ganzen gewähren. Was die zweyte betrifft, bedarf er der lebendigen Stimmung mit den Menſchen als Brüdern — in Gott dem Vater zu ſeyn.

Die Zeit, welche alſo von der für die eigentliche Zunft-Bildung übrig bleibt, muſs für die höheren Bildungs-Arten und zwar auf die eben angedeutete Weiſe benützt werden.

§. 130.

Feiertagsſchulen und feierlicher Jugend-Gottesdienſt, welche die hiezu erforderlichen Anſtalten ſind, haben nun durch dieſe Auseinanderſetzung ihre wahre Beſtimmung erhalten.

Wenn die erſten ſowohl für die Kenntniſſe zur Beförderung des Metier als für die zur Beförderung der Verbindung deſſelben mit dem Allgemeinen ſorgen, ſo muſs die zweyte auf die

Erzeu-

Erzeugung der wahren Religion hinſtreben, wie ſie hier bezeichnet wurde.

Nach dem Schluſſe dieſer Bildungsperiode wird der Menſch lediglich vom Staate und der Kirche aufgenommen.

Eigentliche Belehrung durch Unterricht hört auf, aber dagegen muſs die ganze Anordnung des Staats und der Kirche die *ſtets anſchauliche* Belehrung für ihn in ſich ſchlieſsen, und ſo ſind denn beyde im wahren Sinne das, wozu ſie die Gottheit im Plane ihrer Weltregierung beſtimmt hat: *Menſchenerziehungs - Anſtalten.*

§. 131.

Die Anleitung unſerer Erziehungskunſt muſs ſehr unvollſtändig ſcheinen; indem dieſelbe bey der Angabe der Entwicklungsperioden ſich lediglich auf den *Gewerbsſtand* bezieht. Dieſer Mangel wird auch zugeſtanden. Zwar wurde oben ſchon der Grund angegeben, daſs die Epochen der Entwicklungen an den andern Ständen nicht ſo ſcharf für die Beobachtung bezeichnet ſeyen, indeſſen liegt der Grund noch tiefer.

Es exiſtirt für den *zahlreichſten* und *wichtigſten* Stand der Agrikultur — *keine* Staatserziehungs-Anſtalt, in welcher die Bildungsperioden der nämlichen Jugend ſich deutlicher zeigen könnten.

Eben

Eben darum können wir die Erziehungslehre nicht beendigen, ohne noch den Mangel dieſer erwünſchten Einrichtung näher vor Augen zu legen.

Wenn jeder Menſch, und jede Menſchenklaſſe nur für — und in dem — Staate erzogen werden kann; ſo müssen im Staate auch für die Erziehung des Menſchen und der Menſchenklaſſen die Mittel oder die Anſtalten als unerläſsliche Bedingungen vorhanden ſeyn.

Die allgemeinen Mittel beziehen ſich auf die Ausbildung der menſchlichen Vermögen, damit jeder Menſch ſein Seyn ſelbſt begründe, die beſonderen Anſtalten für Menſchenklaſſen müſſen die Bedingungen und Mittel der *allgemeinen*, der *Standes*- und der *Bürger*-Bildung, oder *Bildung für den Staat*, in ſich ſchlieſsen. Hieraus folgt, daſs wir eben ſo viele Erziehungsanſtalten im Staate bedürfen, als es *beſondere* Menſchenklaſſen oder Stände giebt.

Auf der realen Linie der Menſchenklaſſen, oder im Volke haben wir demnach drey *Hauptanſtalten* nöthig, nämlich die für den *Stand* der *Agrikultur*, den — des *Gewerbs*, und den — des Handels. Auſser dieſen Hauptanſtalten mögen innerhalb dem Gebiete derſelben immerhin noch eben ſo viel einzelne ſich finden, als der Stand noch Klaſſifikationen zuläſst.

Die

Die Forderungen jeder Anſtalt ſind die zweckmäſsigſten Mittel, die drey oben genannten Zwecke zu erreichen; weſswegen für den dritten Zweck, nämlich die Staatsbildung, die Anſtalt ſelbſt nothwendig auf den Typus des Staates gegründet ſeyn muſs.

Die *Zunftanſtalt* bey dem *Gewerbsſtande*, die *Sozietät bey dem Handlungsſtande*, welche jedoch erſt genauer organiſirt werden ſollte, ſind, wie ſchon oben gezeigt wurde, die erwünſchteſten Anſtalten der Klaſſen, oder Stände-Erziehung: aber was haben wir für den Stand der Agrikultur? Ueberlaſſen iſt er ſich ſelbſt und dem Ohngefähr.

Es findet in ihm *kein Verein*, *keine Aufforderung zum Denken*, *kein Mittel*, *das Denkvermögen für den Stand auszubilden*, *keine Beziehung deſſelben zum Staate*, *und zu den Einzelnen*, Statt.

Immer und überall ertönen laut die Klagen über den Bauernſtand, nämlich über ſeine Stupidität, ſeinen Starrſinn, ſeine ſtürmiſche Abneigung gegen alles Neuere, ſein Miſstrauen gegen Höhere, ſeine Rohheit im Benehmen, ſeine Verſchmitztheit, um ſich ſeinen Verbindlichkeiten zu entziehen, und ſeine kraſſe und abentheuerliche Religion. Allein man ſey doch gerecht: wie ſoll dieſer Stand anders beſchaffen ſeyn? Wer kümmert ſich darum, wie die Jungen von Alten

für

für ihn gebildet werden? Wer fragt darnach, welche Tendenz in ſeinem Gebiete erzeugt werde? wer ſorgt für ein Mittel einer Anknüpfung deſſelben an den Staat? — Warum erhält nicht auch dieſer Stand ſeine konſtitutionelle Vereinigung — ſeine Zunft oder Innung? Warum iſt es denn dieſem wichtigen Stande allein überlaſſen, wie er ſich durch Unterricht fortpflanzet? Warum wird auch nicht für ihn das Geſetz der Lehrzeit und des Meiſterwerdens geltend gemacht, warum nicht auch bey ihm die Anordnung der Fremde eingeführt? Welchen Umſchwung würde dieſer Stand erhalten, wenn er ſeine Zunft-Einrichtung erhielte?

Lehrjungen, Geſellen und Meiſter, oder *Jungen*, *Knechte* und *Bauern*, muſs es auch im Bauernſtande geben. Der Meiſter muſs den ganzen Umfang der Agrikultur kennen. Eine Naturgeſchichte und Naturlehre, *die ſich darauf bezieht*, muſs ihm eine eben ſo unerläſsliche Kenntniſs ſeyn, als eine Gewerbslehre in Bezug auf die zur Agrikultur nöthigen Inſtrumente. Imgleichen muſs er mit der Pflege und Behandlung der ihm nöthigen Thiere zu ſeinen Zwecken, ſo wie mit der räthlichſten Weiſe der Verwahrung vor den ſchädlichen vertraut ſeyn.

Es kann daher kein Junge mehr ſo blindlings die Bauerey erlernen, als es bisher geſchah; ſondern er wird dem *Meiſter* übergeben und

wird im wahren Sinne *Lehrjunge*, ſodann *Geſelle*, und am Ende nach vorſchriftmäſsiger Prüfung zum *Meiſter ernannt*.

Es ſteht der Zunft, wie bey den Gewerben, auſser den Altmeiſtern der Polizeybeamte vor, und hält ſie ſtets in der Verbindung mit dem Staate.

Das Lehren ſelbſt, noch mehr aber die Zuſammenkunft der Zunftglieder zu Berathſchlagungen, endlich der allen Menſchen eigne Trieb des Stolzes bey Zuſammenkünften nicht den Stummen zu ſpielen, ſind die vortrefflichſten Mittel, die Stupidität, den Eigenſinn, die Abneigung gegen alles Neue und Beſſere vom Bauernſtande zu entfernen.

Was aber noch alle dieſe Mittel übertrifft, iſt die Anordnung, daſs auch *der Geſelle des Bauernſtandes die Fremde beſuchen muſs*. Gerade der Umſtand, daſs der Bauer von Jugend auf nur *dieſen* Boden, *dieſen* Himmel ſah, *dieſes* Klima, *dieſe* Witterung gewöhnte, *dieſe* Pflanzen und Kräuter, *dieſe* Früchte nur kennen lernte, *dieſe* Thiere nur behandelte, und *dieſe* Geräthe benutzte, beförderte ſo ſehr ſeine Stupidität. Hinaus ſoll er darum, um einen andern Boden und Himmel zu ſehen, eine andere Witterung zu beobachten, andere Pflanzen und Früchte, andere Thiere, und andere Geräthſchaften zu

finden

finden, und andere Methoden des Gewerbes zu erlernen.

Doch! wer denket erſt noch an einen der wichtigſten Vortheile dieſer Anordnungen? wie leicht und ſicher wird dann erſt die Form der Liebe, welche bey dem Bauernſtande die *Gutmüthigkeit* iſt, in dieſem Stande befördert werden? Die Bauernknechte ſind dann nicht mehr arme oder verwaiſte Jungen, welche aus Mangel des Vermögens nicht im Stande ein Gewerb zu erlernen, ſich zur Bauernarbeit verdingen muſsten; ſondern es werden die *Bauernſöhne* gröſstentheils dieſe Menſchenklaſſe ausmachen. So wird es kommen, daſs jeder Bauer ſeinen Knecht mit herzlicher Gutmüthigkeit behandelt, fürchtend die gerechte Strafe, die er im entgegengeſetzten Falle in einer gleichen Behandlungsweiſe ſeines Sohnes in der Fremde zu büſsen hätte.

Aus eben dieſem Grunde wird auch der Bauernſtand die Korreſpondenz als ein unerläſsliches Bedürfniſs ſeines Verhältniſſes fühlen, und daher die Einſeitigkeit, Verſchloſſenheit und Gleichgültigkeit gegen Alles, was auſser ſeiner Familie liegt, verlieren.

Welche Vortheile folglich die wechſelſeitige Korreſpondenz der Bauern unter ſich in verſchiedenen Ländern der Kultur dieſes Standes bringe, läſst ſich kaum ermeſſen.

§. 132.

Noch bleibt ein Punkt zu erinnern übrig: Warum wiesen wir die Entwicklungsperioden des Menschen nicht auch im Adel nach?

Die Bildung des Adels ist Geistesbildung im strengen Sinne, und wird daher mehr durch unmittelbares Einwirken auf den Geist, d. i. durch *Unterricht erzielt*, als durch bloss erziehende Anstalten. Aus diesem Grunde kann die Stufenleiter der Entwicklung mit mehr Zweckmässigkeit in der Unterrichtslehre vorgezeigt werden. Wir müssen also den Leser dahin verweisen.

Der

Erziehungslehre

zweyter Theil.

Die
Unterrichtslehre.

Einleitung.

§. 133.

Alles Erziehen des Menſchen hat im Grunde den Hauptzweck, *daſs der Menſch die lebendige Kenntniſs ſeines Seyns erhalte, um in ihr zu ſeyn.* Darum wird auch keinem Menſchen die Schuld einer böſen Handlung, oder das Verdienſt einer rühmlichen zugeſchrieben, *wo dieſe lebendige Kenntniſs fehlte.* Indeſſen wird ſie auch jedem Menſchen bey ſeinen Handlungen zugemuthet, und ihm bey Fehlern oder Vergehen, ſchon der Mangel derſelben zur Schuld angerechnet.

Von gleicher Anſicht ausgehend, daſs nur das geiſtige Prinzip all unſer Thun leiten müſſe, ſpricht auch der groſse Weiſe, (wiewohl bey einer anderen Veranlaſſung) *der Geiſt iſt es, der belebt.* In ſo weit wäre das vorzüglichſte Erziehen, wenn es nicht *negativ* iſt, ein bloſses *Belehren* des Menſchen, und zwar bis zu der Stufe, daſs der Menſch ſich ſelbſt belehren kann. — Und ſo verhält ſichs auch in der That.

Denn

Denn auch angenommen, daſs man den Menſchen *diätiſch pflegt*, *gymnaſtiſch übt*, und *diſciplinariſch behandelt*, ſo werden auch dieſe drey Verſorgungsmittel, ſelbſt mit aller Sorgfalt angewandt, den Menſchen nicht zum erwünſchten Ziele bringen, wenn ſie nicht zugleich von der ſie begleitenden — *Belehrung* unterſtützet werden.

§. 134.

Dieſe erziehende Belehrung des Menſchen iſt von einer zweyfachen Art; entweder wird dem Menſchen ein belehrender Gegenſtand in das Gewebe ſeiner Umgebungen verflochten, ſo daſs ſein Wahrnehmen ihn zum beſtimmteren Anſchauen, Nachdenken und Beurtheilen bringt, oder es wird dem Menſchen ein belehrender Gegenſtand unmittelbar vorgehalten, er wird durch dieſe Veranlaſſung vermittelſt der Sprache zum beſtimmteren Anſchauen, Nachdenken und Urtheilen gedrängt, und es wird in ſeiner Geiſtesbeſchäftigung ihm nur die noch nöthige Hülfe geleiſtet.

§. 135.

Der Ort, oder die Anſtalt, in welcher die Belehrung dem Menſchen öffentlich zu Theile wird, heiſst in der Regel — *Schule.*

§. 136.

Nach der obigen Eintheilung der Belehrung giebt es alſo auch *zweyerley* Arten von Schulen —

ſolche nämlich, wo dem Menſchen die *unmittelbare* Belehrung zu Theile wird, und ſolche, wo er *mittelbar* ſich ſelbſt belehren ſoll und muſs.

§. 137.

Schulen von jener Art ſind uns der herkömmlichen Anſicht gemäſs bekannt, die Schulen von dieſer ſind Anſtalten, die man weniger für Schulen hält, und doch für die wichtigſten gelten müſſen; ſie ſind der *Staat*, die *Kirche*, und die *geſammte Natur* oder — *Welt ſelbſt.*

Auſser dieſen allgemeinen *Menſchen*-Belehrungs-Anſtalten, giebt es noch beſondere — *Standesſchulen;* dieſe ſind z. B. *Geſellſchaften*, *Innungen*, *Zünfte* u. d. gl. Inſtitute mehr, die oben unter der Kategorie der Erziehungsanſtalten ſchon vorkamen.

§. 138.

Sobald der Menſch den *Menſchen* belehren will, unmittelbar oder mittelbar, ſo muſs er ſich vor Allem die zwey Fragen aufwerfen:

I. Was er ihn lehren, und

II. wie er im Lehren auf eine zweckmäſsige Weiſe zu Werke gehen will?

§. 139.

Vorausgeſetzt, derjenige, welcher den Menſchen zu belehren vorhat, will ſeine Belehrung nicht auf einen individuellen Zweck beſchränken, ſondern auf den allgemeinen der Menſchheit,

heit, und er will hierbey nicht nach einer ſpeciellen oder individuellen, ſondern einer dem Menſchen und dem Zwecke der Belehrung angemeſſenen Behandlungsweiſe zu Werke gehen, ſo ſetzet das Lehren ein allgemeines *Wiſſen* und eine allgemeine beſtimmte Geſchicklichkeit voraus.

Allein dieſes Wiſſen muſs eben ſowohl ein *ſicheres*, als dieſe Geſchicklichkeit die *beſtimmteſte* ſeyn; weil ſonſt der Menſch nicht mit Sicherheit als Menſch belehrt würde; folglich fordert das *Menſchen-Belehren* eine *Wiſſenſchaft*, und *eine Kunſt*.

§. 140.

Die herkömmliche Benennung und Eintheilung der Lehre vom *Lehren*, *eigentlich Unterrichten*, die aber ſpäterhin ihre etymologiſche Erklärung und Rechtfertigung erhalten ſollen, ſind:

I.

Unterrichtswiſſenſchaft, und

II.

Unterrichtskunſt.

§. 141.

Die Belehrung iſt, wie wir oben bemerkten: mittelbar und unmittelbar. So lange ſie lediglich mittelbar iſt, fällt ſie unter die Benennung der *erziehenden* Anſtalten, und wo ſie unmittelbar eintritt, wird ihr erſt der Name Belehrung und beſtimmter — die Benennung *Unterricht* ertheilt.

§. 142.

§. 142.

Die unmittelbare Belehrung kann aber im Grunde, das heiſst, in Bezug auf den Zweck keine andere ſeyn, als die mittelbare; oder — Erziehung und Unterricht ſind hinſichtlich ihres Zweckes ganz eines und daſſelbe, und alles, was von jener früher geſagt wurde, muſs auch von dieſem gelten; nämlich dieſelbe Forderung: *der Menſch ſoll dahin gebracht werden, daſs er ſein Seyn ſelbſt begründe*, ſteht alſo auch hier oben an.

§. 143.

Der Unterſchied beſteht daher lediglich nur darin, daſs im Unterrichte auf die Bedingungen des Seyns, auf die Form deſſelben, und auf die Bedingung der Selbſtbegründung, der menſchliche Geiſt — *unmittelbar hingewieſen, und ihm beym Auffaſſen des Vorgezeigten ſtets die hülfreiche Hand gereicht wird;* da die Erziehung im Gegentheile *dem Menſchen lediglich dieſes Auffaſſen überläſst.* In ſo weit ergiebt ſich alſo hier doch wieder eine abgeſonderte Wiſſenſchaft und Kunſt, und die Lehre von der Menſchenerziehung iſt nicht vollendet, wenn ſie nicht auch dieſe beſondere Lehre hinzufügt, weil auch dieſes unmittelbare Hinweiſen auf das, was der Menſch auffaſſen ſoll, mit zur Beförderung ſeines Werdens gehört, wie wir ſogleich erkennen müſſen.

Der Gegenſtand des zweyten Theils unſerer Erziehungslehre iſt demnach

die

die *Unterrichtswiſſenſchaft* und
die *Unterrichtskunſt*.
Sie theilt ſich folglich in zwey Hauptſtücke.

Von der Unterrichtswiſſenſchaft.

§. 144.

Wir wollen und können hier noch nicht die erſte Benennung *Unterricht* ſchon erklären, ſondern wir haben es hauptſächlich für jetzt mit der Erklärung deſſen zu thun, was wir unter der *Unterrichtswiſſenſchaft* zu verſtehen haben.

In der Erziehungslehre hatten wir die zwey Probleme zu löſen: 1) Was iſt das Ziel der Menſchenerziehung, und 2) auf welche Weiſe kann es erreicht werden? In der Unterrichtslehre kommen dieſelben Probleme zu löſen vor, nämlich: A) *Was iſt das Ziel des Menſchenunterrichts*, und B) *Wie kann es erreicht werden?*

Doch! das erſte Problem iſt eigentlich ſchon in der Erziehungslehre wenigſtens mittelbar gelöſt, und es kann unmittelbar nichts mehr beſtimmt werden, als: das Ziel des Unterrichts iſt ein Wiſſen des Menſchen, wodurch er ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermag. Daher modificirt ſich das erſte Problem dahin: *welches ſind die Gegenſtände dieſes Wiſſens.*

§. 145.

Der Menſch, der andere unterrichten will, muſs alſo vorher wiſſen, worin er *Unterricht* ertheilen,

theilen, und *wie er ihn für den Menſchen erthei-len will;* allein er ſoll dieſs mit einer Beſtimmtheit und Sicherheit wiſſen. Sein Wiſſen muſs alſo umfaſſend, aber auch in ſich geſchloſſen, oder ein vollendetes Ganze, d. i. ein Syſtem ſeyn, wo es ſodann den Namen *Wiſſenſchaft* verdient.

§. 146.

Die Unterrichtswiſſenſchaft iſt daher das Syſtem derjenigen Grundſätze und Regeln, *wodurch ſowol der Umfang des dem Menſchen nöthigen Unterrichtsſtoffes, als die dem Menſchen angemeſſene Belehrungsweiſe beſtimmt wird.*

Eben aus dieſem Grunde zerfällt die Unterrichtswiſſenſchaft in zwey Hauptſtücke, nämlich in das

I. von dem dem Menſchen nöthigen Unterrichtsſtoffe, und in das

II. von der dem Menſchen angemeſſenen Belehrungsweiſe.

Vorerinnerung.

§. 147.

Ob wohl auſser der Erziehungswiſſenſchaft und Kunſt noch eine beſondere Unterrichtslehre unerläſslich nöthig iſt? Dieſe Frage ſoll noch vorher beantwortet werden.

Dem Menſchen iſt ein zu kurzer Zeitraum zugemeſſen, um die Kenntniſs, das Wiſſen oder die Einſicht zu erhalten, die ihm dazu nöthig iſt,

ſein

ſein Seyn in der Welt ſelbſt zu begründen, und zugleich *zur Begründung des von andern mitzuwirken;* daher würde er durch bloſs mittelbare Belehrung, oder bloſse Erziehungsanſtalten immerhin zu langſam zu ſeinem Ziele gelangen. Es iſt ihm darum auch der Drang eingeboren, ſowohl nach unmittelbarer Belehrung zu ſtreben, als dieſelbe andern mitzutheilen. Endlich iſt das Mittel derſelben, die Sprache, die dem Menſchen verliehen wurde, der unläugbarſte Beweis, daſs ſie einander unmittelbar unterrichten ſollen. Daher kann die Erziehungslehre eben ſo wenig die beſondere Unterrichtslehre ausſchlieſsen, als dieſe jene entbehren kann. Ja! kein Erzieher iſt denkbar, der nicht auch die Unterrichtslehre kennt, wenn er gleich in der Erziehungskunſt ſtärker ſeyn kann, als in der Unterrichtskunſt; und ſo umgekehrt iſt aber auch kein Lehrer (es verſteht ſich ein Lehrer für den Geiſt) denkbar, der nicht auch die Erziehungslehre kennt, wenn er auch in der Erziehungskunſt nicht ſo ſtark iſt, als in der Unterrichtskunſt.

§. 148.

Allein dieſe beſondere Lehre iſt darum noch nothwendig, weil der Menſchenlehrer ohne ſie mit allem guten Willen und lebhafter Erkenntniſs des Erziehungszweckes, in drey Hauptfehler fallen könnte. Entweder er beſtimmte für den Menſchen nicht den ganzen Unterrichtsſtoff, oder er überſah die Modifikation deſſelben für

die

die Menſchenklaſſen, oder er verfehlte die dem — *Menſchen* angemeſſene und dem Zwecke des Unterrichts entſprechende Unterrichtsweiſe.

Aus dieſen wichtigen Gründen bedürfen wir daher auſser der allgemeinen Erziehungslehre auch noch insbeſondere der *Unterrichtslehre.*

Doch! ſo wie wir oben auch die Erziehungslehre in ihren Umriſſen nur lieferten, eben ſo beſchränken wir uns auch hier nur auf die Angabe der Hauptbeſtimmungen, um nur von ihrem letzten Zweige der *Elementar-Unterrichtslehre* den Stamm anzuzeigen, und allen denjenigen, welche ihn zu prüfen Beruf und Luſt haben, Beruhigung mit unſeren Angaben dadurch zu gewähren, daſs wir ihnen bey dem Zurückweiſen auf den Stamm die Homogeneität des Zweiges mit ihm nachweiſen. Alſo zur Sache.

Erſtes Hauptſtück,

von dem Unterrichtsſtoffe.

§. 149.

Es kann hier lediglich nur vom Unterrichte des Menſchen die Rede ſeyn, oder von der Belehrung über das, was den Menſchen zum *Menſchen* macht, oder von der Erzeugung desjenigen Wiſſens, das dem Menſchen nöthig iſt, um durch ſich ſelbſt ſein Seyn, und zwar an ſich, und in der wahren Form zu begründen.

In ſoweit giebt es abſolut nur *ein Wiſſen*, das *Menſchenwiſſen* genannt werden muſs. Denn jeder Menſch iſt nur dann im wahren Sinne — *Menſch*, wenn er ſein *Seyn* ſelbſt zu begründen vermag; nun ſetzt aber die Selbſtbegründung auch die Kenntniſs deſſen voraus, was zur Selbſtbegründung gehört, nämlich die Kenntniſs der Bedingungen und der Form des Seyns, ſo wie die Kenntniſs, jene anzuwenden, und in dieſe ſich zu gieſsen; folglich iſt die Summe dieſer Kenntniſſe ein *allen Menſchen nöthiges Wiſſen.*

§. 150.

Dieſes *eine Wiſſen* des Menſchen iſt die Baſis ſeiner Würde, der Maaſsſtab ſeiner wahren Humanität, die Wurzel ſeiner Religion; darum ſeine wahre und einzige Aufklärung. So wie dieſes *eine Wiſſen* die Gattung oder das Geſchlecht der Menſchen konſtituirt, und darum *im Grunde keinen Unterſchied zuläſst*, ſo begründet *das Verhältniſs ſeiner Steigerung nothwendig auch wieder die unendliche Stufenleiter in der Menſchheit*, und zwar in Hinſicht auf den natürlichen Adel, und in Hinſicht auf den erworbenen Werth.

Denn entweder iſt es dem Einen ſchon von Natur mehr gegeben, die Bedingungen ſeines Seyns und die Form derſelben zu erkennen, und darin zu leben, oder die Idee von ſich zu ergreifen, oder es wirket auch eben ſo in dem Einen und Andern wieder ein regeres Streben, ein kläreres Wiſſen zu erlangen. Allein jedem Menſchen

ſchen als ſolchen muſs die Anlage dazu inwohnen, folglich den Reiferen, welche Vormünder der heranreifenden ſeyn wollen, die unerläſsliche Pflicht auflegen, dem Heranwachſenden zu dieſem *einen* Wiſſen zu verhelfen, indem jeder nur in dem Grade *Menſch* iſt, als er in dieſem Wiſſen lebt.

§. 151.

Es wurde ſchon oben bemerkt, daſs der Menſch auch durch mittelbare Belehrung zu dieſem Wiſſen gelangen kann; allein es muſs hier dieſe Bemerkung darum wiederholt werden, um den Irrthum vorzubeugen, als fordere man den zu beſchreibenden Unterrichtsgang als die *unerläſsliche Bedingung* *), um zu dieſem Ziele zu gelangen. Nur in der Vorausſetzung, daſs der Lehrer dieſen Gang einmahl gewählt hat, entſteht für ihn die Frage: *worin er den Menſchen unterrichten wolle?* und erwächſt mit ihr für den Lehrer zugleich die Pflicht, ſich eine eben ſo beſtimmte als vollendete Löſung zu gewähren.

Die Löſung iſt vollendet, wenn der Gegenſtand des Wiſſens in ſeiner vollkommenen Zergliederung zur Anſchauung gebracht wird: die Lö-

*) So mancher Menſch, dem die Natur beſondere Gaben verlieh, und den ſie eben darum auch beſonders leitete, kam wider alles Erwarten für ſich zu dem klärſten Wiſſen ſeines Seyns.

Lösung ist bestimmt, wenn bey dieser Zergliederung jede Ansicht des Gegenstandes in seine Reihe gestellt wird. Ob nun wohl diess von allen bisherigen Lehrern zu Gemüthe geführt wurde? Was möchten denn die Bestimmungsgründe seyn, diese oder jene Lehre, diesen oder jenen Unterrichts-Gegenstand für des *Menschen Wissen* zu bestimmen? Sie mögen sich doch selbst fragen, welche Unterrichts-Gegenstände sie für die Menschen festsetzen, und was sie dabey leitete. Das Herkommen? Der Hinblick auf das menschliche Leben, und folglich das — *Bedürfniss?* Oder der Hinblick auf die Stände und Berufe? gleichfalls ein — *Bedürfniss?* oder die Idee der Humanität? Was ist denn diese *Humanität*? ein Leben in Ideen; was sind sie denn diese *Ideen*; und wem ist dieses Leben gestattet? Nur den Auserwählten? worin besteht denn also das Wissen dieser, worin der Unterschied des ihrigen von dem Wissen des Profanen? oder was gebt ihr diesen zu erlernen, was jenen?

Wie kann *der Mensch sichs anmassen, dem andern* sein Wissen zu bestimmen, und so ihn in seinen wahren Urrechten anzutasten? Ist diess nicht ein Vermessen — ein Frevel gegen die Menschheit und Gottheit zugleich?

Es muss vor Allem bestimmt werden — *das eine Allen erforderliche Wissen — um — Mensch zu seyn;* erst dann läst sich die *Modifikation des Wissens für Klassen und Zeiten bestimmen.*

Da

Da nun dieses *allgemeine* und *ewige* Wissen im Grunde schon bestimmt ist; so wird des Unterrichtens wegen Nichts mehr erfordert, als den *einen Gegenstand* — *logisch zu zergliedern*, und so ein vollkommenes System des Einzelnen zu entwerfen.

Das Einzelne besteht nun aus den verschiedenen Lehren oder Unterrichts-Gegenständen, oder Unterrichts-Mitteln, um dem Menschen zu seinem *einen Wissen* zu verhelfen.

Auf diese Weise erhalten wir einen Lehrplan für alle Menschen und alle Zeiten.

Wir wollen demnach zu seiner Entwerfung den Versuch machen; allein nachdem die Unterrichtswissenschaft den Stoff des menschlichen Wissens auch für *jede Menschenklasse* bestimmen muss, so werden wir auch die verschiedene Modifikation des ewigen Lehrplanes beyfügen, und darum behandeln wir nun eigentlich die Lehre von den *Lehrplänen*, und zwar Istens vom allgemeinen, und ewigen, IItens von dem modifizirten.

I.

Ewiger Lehrplan für Menschen.

§. 152.

Der Gegenstand des *Menschen-Wissens* ist die Erkenntniss seines Seyns, um durch sich es zu begründen.

Diese Kenntniss ist nach der schon bekannten Eintheilung zweyfach, nämlich: *Kenntniss der*

Bedingungen des Seyns, und *Kenntniſs der Form des Seyns.*

Die Bedingung alles Seyns des individuellen Organismus gründet ſich *auf den Konflikt deſſelben mit dem allgemeinen*, oder mit andern Worten — mit der Natur, und die Form des Menſchen findet ſich nur in der *Divinität*, wie ſchon oben dargethan wurde.

Auf dieſe Weiſe erhalten wir für jeden Menſchen zwey Hauptlehren, nämlich

A) die

Lehre von der Natur und dem Menſchen im Zuſammenhange, und

B) die

Lehre vom Göttlichen.

A.

Die Lehre von der Natur und dem Menſchen.

§. 153.

Bemerkt man, daſs die erſte Lehre in der Kenntniſs eines *materiellen* Gegenſtandes (vorzugsweiſe), die zweyte aber lediglich in der Kenntniſs einer *Idee* beſtehe, ſo können wir die ſchickliche Bezeichnung der gemachten Abtheilung in *reale* und *ideale* Kenntniſſe wählen.

§. 154.

Es iſt ſehr nothwendig, den Sinn der eben beſtimmten Forderung genau zu faſſen, um ſowohl

wohl von der abſoluten Gültigkeit der Forderung ſich zu überzeugen, als die Gränzen derſelben nicht zu überſchreiten.

Wer das, was er zu ſeinem Seyn bedarf, gar nicht kennt, von dem kann man keineswegs behaupten, *daſs er ſein Seyn ſelbſt begründe*, und folglich im wahren Sinne *Menſch* ſey.

Kein Menſch wird von dem armſeligen Sklaven, der gleich dem Laſtthiere vom Herrn unterrichtet und getrieben, mühſelig die Bedingungen der Exiſtenz ſchafft, ſagen, *die Humanität ſey in ihm hervorgetreten*, oder er ſey im wahren Sinne — *Menſch.* Und welche Behauptung gilt denn ſelbſt von den höheren Menſchen (*dem Range nach*), die ſich füttern laſſen, ohne die Kenntniſs ihrer Selbſterhaltung zu beſitzen?

Wird nicht der allgemein bekannte Ausdruck auf einen Menſchen dieſer Art angewandt:

Er vegetirt!

Daher kömmt es, daſs ſich die Vernunft eben ſo ſehr gegen die Sklaverey empört, als gegen reiche Taugenichtſe und Praſſer, deren ganzes Wiſſen von ſich oder ihrer Exiſtenz, ſich im Geſchmacks-Organe konzentrirt.

Ueberall und zu jeder Zeit ſpricht ſich der gemeine Menſchenverſtand eben ſo gut, wie die Vernunft hierüber aus; aber noch nie gab man ſich über ſeine Ausſprüche die Rechenſchaft, die ſich nur aus dem unläugbaren Satze ergiebt: *Der Menſch muſs ſein Seyn ſelbſt begründen, und um*

dieſs

dieſs zu vermögen, auch die Bedingungen des Seyns vor Allem kennen.

Wiſſen muſs der Menſch, was ihm hierzu die Natur gewährt, wiſſen, was er dagegen zu leiſten hat. Wer mit dieſem Bewuſstſeyn handelt, handelt in *einer* Beziehung — *menſchlich.* (*facultate humana.*)

Allein der Menſch ſoll ganz *Menſch* ſeyn, oder *mit Bewuſstſeyn um ſich handelnd* ſoll er auch noch in der *allgemeinen menſchlichen Form* handeln; er würde ſonſt ein Abentheuer ſeyn, deren die Fabel erwähnt, wo auf dem Rumpfe des menſchlichen Körpers ein Thierkopf mit ſeiner Charakteriſtik ſitzt. Denn ein Menſch, der die Bedingungen ſeiner Exiſtenz kennt, aber ſich dieſelben um ſo leichter zu verſchaffen, durch Gewalt, oder durch Liſt und Betrug, ſie zu erlangen ſucht, würde am ſchicklichſten mit einem Abentheuer verglichen werden, das mit einem Theile des Körpers einen Menſchen — mit dem andern einen grimmigen Tieger, oder einen ſchlauen Fuchs vorſtellt.

§. 155.

Die Forderung, in der Form des Menſchen zu handeln, kann aber wieder auf keine andere Weiſe erfüllt werden, als durch *Kenntniſs derſelben;* denn würde der Menſch ohne dieſe Kenntniſs, und folglich ohne Bewuſstſeyn in derſelben ſeyn oder handeln, ſo wäre er nicht als Menſch von erſter Anſicht, wo das Bewuſstſeyn ſchon

zum

zum phyſiſchen Seyn gefordert wurde, folglich wieder nicht *Menſch im wahren Sinne.*

Auch hierüber ſpricht ſich der gemeine Menſchenverſtand mit aller Beſtimmtheit aus.

Kein Menſch ſchreibt dem blinden Wirken des Temperaments oder der negativen Folge deſſelben — *Tugend* zu. Kein Menſch betitelt einen mechaniſchen Gottesdienſt — *Religion;* kein Menſch hält eine geiſtloſe Andächteley für — *Frömmigkeit.* Der Weiſeſte der Menſchen ſelbſt drückte ſich hierüber ſo oft und ſo deutlich aus, daſs uns auch diejenigen zuſtimmen müſſen, welche ihn nur als Lehrer der Wahrheit verehren.

Noch einmahl ſey es daher wiederholt: *Nur der iſt Menſch im wahren Sinne, der ſein Seyn ſelbſt zu begründen vermag; folglich ein Wiſſen von den Bedingungen des Seyns, und der Form deſſelben hat, und mit dieſem Bewuſstſeyn handelt und wirket.*

Dieſes Bewuſstſeyn iſt der gemeinſchaftliche Adel der Menſchheit, dieſs der Grund des göttlichen Geſchlechts; dieſs ein angebornes Recht, dem Niemand zu nahe treten darf; dieſe Anlage ein ſtets wucherndes Kapital für den Reichthum der Humanität, das von Niemanden unverzinslich vergraben werden darf.

§. 156.

Das Urtheil iſt daher denjenigen geſprochen, welche wähnend, dem Volke ſey ein karges Wiſſen ſchon überflüſſig, die Belehrung für daſſelbe,

und

und darum die Lehrgegenſtände für ſie, beſchränken wollen, z. B. den Volksunterricht mit Leſen, Schreiben, Rechnen, Chriſtenthum abzuthun gedenken. Aber auch denjenigen, welche einem Menſchen oder einer Klaſſe mehr Kenntniſs aufdringen wollen, als ſie zur Begründung *ihres Seyns* bedürfen, iſt das Urtheil geſprochen.

§. 157.

Die Real - Kenntniſs iſt ſchon an und für ſich doppelartig; denn ſie ſchlieſst in ſich die Kenntniſs der *Natur* und die des *Menſchen.*

Wir erhalten daher auf der realen Seite des dem Menſchen nöthigen Wiſſens eine natürliche Abtheilung. Wir wollen nur die eine nach der anderen näher erwägen, um zu finden, in welche vereinzelte Kenntniſſe ſich jede auflöſt.

§. 158.

Die Kenntniſs der Natur, als die eine Bedingung unſeres Seyns, fordert eine zweyfache Anſicht: Erſtens die Natur von Seite ihrer *Produktivität*, und zweytens von ihrer *Einwirkung.* Eine Belehrung für uns in erſter Hinſicht, iſt *Naturbeſchreibung*, in zweyter Hinſicht *Naturlehre* (Phyſik).

Die zwey erſten Realunterrichts - Gegenſtände für den Menſchen ſind alſo *Naturbeſchreibung* und *Naturlehre.*

§. 159.

§. 159.

Je vollkommener dieſe Kenntniſs iſt, um ſo klarer wird das menſchliche Wiſſen, um ſo mehr Humanität oder eigentlich Menſchliches tritt am Menſchen hervor. Was fordert daher die Vollkommenheit dieſer Kenntniſs?

Der Menſch mag wohl auf einem Punkte der Erde weilen; allein die Natur hat nicht die ganze Fülle ihrer Gaben für ihn auf dieſem Punkte ausgeſchüttet. Es ſoll die Menſchen durchaus *ein Band* umſchlingen, dazu dient vorzüglich die Wechſelwirkung ihrer Bedürfniſſe, und darum ſcheint die Natur ihren Reichthum auf der Erde in der gröſsten Mannigfaltigkeit zu zerſtreuen. Allein der Menſch ſoll und will ſich Kenntniſs von dem verſchaffen, was ihm die Natur zu ſeiner Exiſtenz gewährt. Was bleibt ihm anders übrig, als auch die Orte auf der Erde zu wiſſen, wo die Natur dieſs oder jenes ausſchlieſslich oder vorzugsweiſe gewährt.

Eine Produkten-Geographie gehört alſo offenbar mit zu den Unterrichts-Gegenſtänden des Menſchen.

Doch! wie will ſich der Menſch dieſe Kenntniſs anders verſchaffen, als dadurch, daſs er ſich die Theile der Erde nach der äuſsern Form zur Anſchauung bringt, um ſich in der obigen Kenntniſs oder in dem Gange des Suchens und Forſchens zu reguliren.

Eine mathematiſche Geographie wird daher durch die obige Forderung als unerläſsliche Bedingung vorausgeſetzt.

§. 160.

Zwey Punkte kommen bey der geforderten Kenntniſs in Erwägung: erſtens, das Aeuſsere der Produkte ſowohl, als das der Erdtheile, und zweytens der innere Werth derſelben in Bezug auf ihren Gebrauch; denn alle Kenntniſs muſs *praktiſch* ſeyn, und ſie iſt erſt dann vollkommen oder vollendet, wenn ſie *praktiſch* iſt.

Dieſe zwey Punkte machen für den Menſchen noch andere Unterrichts-Gegenſtände nothwendig, welche ihn bey dem Erwerbe der vorgehabten Kenntniſs entweder unterſtützen, oder die Berichtigung derſelben gewähren.

Dieſe ſind:

Mathematik,
Oekonomie,
Technologie.

Vielheiten müſſen bey der Kenntniſs der Naturprodukte berechnet, Gröſsen bemeſſen werden.

Aber reicht denn die Natur ihre Produkten *immer* und *überall* dem müſsigen Zuſchauer ſo gutmüthig hin; oder fordert ſie auch ſeine Thätigkeit, ſeine Sorge? oder liefert ſie ſchon jedes Produkt vollkommen zu jedem Gebrauche geformt und bereitet? Wer erkennt nicht aus dieſen wenigen Bemerkungen ſchon die Nothwendigkeit der zwey übrigen Unterrichts-Gegenſtände?

Doch! ein Hauptpunkt darf nicht aus dem Geſichte verloren gehen. Wann, muſs ich fragen,

gen, ist eine äussere Kenntniss die vollkommenste?

Sicher, wenn der Mensch dasselbe Bild, das er vom Gegenstande hat, wieder zu geben, oder nachzubilden vermag. Daher der Drang eines jeden Menschen, anderen die Beschreibung eines von ihm vollkommen gekannten Gegenstandes durch Zeichnungen zu befördern, selbst wenn er die hierzu nöthige Kunst nicht besitzt.

Daher auch in solchen Fällen der bekannte Spruch: Ich wollte ihn mahlen, wenn ich könnte.

Ist denn diess nicht schon der laute Ruf unserer Natur, uns diese Fertigkeit und Kunst zu verschaffen? Allein geht nicht auch aus der Bemerkung, dass jeder Mensch, wo möglich, sich die deutlichste Erkenntniss von allem dem, was zu seinem Seyn nöthig ist, verschaffen soll, für den Menschenlehrer die Pflicht hervor, bey seinem Unterrichte das *Zeichnen* zu einem Hauptgegenstande zu erheben?

§. 161.

Wir haben demnach schon eine ziemliche Reihe von Unterrichts-Gegenständen, ohne die Kenntniss der Natur vollendet zu haben; denn wir müssen sie auch in ihren Wirkungen kennen, weil auch durch diese unser Seyn bedingt ist. Wir setzen daher der Ordnung wegen die *Naturlehre* als Hauptunterrichts-Gegenstand obenhin, und fragen nun auch hier wie oben: was fordert die Kenntniss dieser Lehre noch für Unterrichtsgegenstän-

genſtände? Wir werden aber beynahe ganz auf die vorigen — nur unter verſchiedener Anſicht, kommen.

Die Wirkungen der Natur ſind nach der Lokalität der Erde eben ſo verſchieden, als ihre Produktivität; darum iſt auch hier wieder *Geographie*, nämlich die *phyſiſche*, ein nothwendiger Unterrichts-Gegenſtand. Auch die Wirkungen der Natur fordern ihre *Berechnung*.

Die Wirkungen der Natur ſind nicht die Wirkungen der Erde und ihrer Umgebungen, ſondern die Wirkungen, welche wir hier wahrnehmen, ſind nur partielle Wirkungen der Natur im Allgemeinen. Ihre Kenntniſs wird daher nur vollendet in der Idee der Welt. Hierzu gehört die Kenntniſs der Welt-Syſteme, die uns gleichwohl nur als funkelnde Punkte ſichtbar werden,

(*Aſtronomie*).

Allein auch dieſe Kenntniſs fordert die Kunſt der Berechnung, und zwar nach den Formen des verſchiedenen Ganges der einzelnen Welten. Alſo iſt *Mathematik* abermal ein Unterrichts-Gegenſtand für den Menſchen.

Die Kenntniſs der Natur hat nur ihren Zweck (von dieſer Anſicht genommen) in der Selbſtbegründung der Exiſtenz, folglich darf ſie *ohne praktiſche Beziehung* nicht gelaſſen werden.

Ihre praktiſche Beziehung dehnt ſich aber auf drey Gegenſtände aus:

a) auf die Oekonomie,

b)

b) auf die Technologie, und

c) auf den Menſchen an und für ſich.

Die beyden obigen Unterrichts-Gegenſtände kamen ſchon vor; allein ſie müſſen ſowohl des Zuſammenhanges wegen hier wieder genannt, als auch vorzüglich darum der Kenntniſs der Natur untergeſtellt werden, um Jedem um ſo mehr die Einſicht zu gewähren, daſs keine *einzelne* Kenntniſs für ſich vom Werthe ſey, ſondern jede die andere in ſich ſchlieſse, und daſs es folglich nur *eine* Kenntniſs im Grunde gebe, welche verſchiedene Anſichten zuläſst, was in der Folge immer noch mehr in die Augen ſpringen wird.

§. 162.

Wir ſollten hier der Ordnung gemäſs die *Lehre vom Menſchen* der Naturlehre unterſtellen; allein, nachdem wir ſchon oben bemerkt haben, daſs der Menſch an ſich den einen Faktor des phyſiſchen Seyns oder Lebens bilde, dagegen die Natur den andern bildet; ſo iſt es ſchicklich, dieſe Lehre als eine beſondere Hauptlehre zu behandeln.

Wir ſetzen ſie daher ganz beſonders an:

Lehre vom Menſchen

oder

Anthropologie.

§. 163.

Ein flüchtiger Blick auf den Menſchen zeigt uns ſchon, daſs er auch in *phyſiſcher* Beziehung im Ganzen genommen werden müſſe, nämlich als Körper und Seele; denn *auch dieſe Trennung angenommen*, ſo wird Niemand läugnen, daſs der Einfluſs des Gemüthes auf den Organismus des Körpers und ſeine Funktionen das Leben mit bedinge. In der vorausgeſetzten Trennung haben wir daher zwey Unterrichts - Gegenſtände nöthig:

a) *Körperlehre*,
b) *Seelenlehre.*

§. 164.

Soll nun auch dieſe Lehre ihre praktiſche Beziehung nicht auſser Acht laſſen, ſo erfordert ſie nothwendig zu ihren Gefolgen

a) *Gymnaſtik*,
b) *Diätetik*,

und zu ihrer Vollendung

Geſchichte und *Geographie.*

B.

Die Lehre vom Göttlichen.

§. 165.

Beendigt iſt nun der Kreis für das *irdiſche menſchliche Wiſſen;* nun bleibt noch die Sphäre des *himmliſchen menſchlichen Wiſſens* näher zu beſtimmen übrig; denn dieſes iſt es, welches erſt

die

die Idee des Menſchen vollendet, ſeine Würde und ſeinen Adel erſt ins Licht ſetzt. Es muſs uns daher darum zu thun ſeyn, die Nothwendigkeit eines ſolchen Wiſſens eben ſo zu erkennen, als ſeinen Umfang und den Zuſammenhang der vereinzelten Theile einzuſehen.

Vorerſt alſo von der Natur und Nothwendigkeit dieſes Wiſſens.

§. 166.

Alles, was iſt, *iſt* und muſs nach ſeiner Weſenheit *in der göttlichen Form ſeyn;* denn die Form eines Weſens iſt nur die beſondere Art von der Offenbarung der göttlichen Form. Der Menſch *muſs* alſo ebenfalls in der göttlichen Form ſeyn. Wer einmal Gott erkannt hat, erkennt nothwendig jene und dieſe Forderung; allein wer den *Menſchen* erkannt hat, weiſs, daſs dieſer *durch ſich* in dieſer Form ſeyn ſoll. *Durch ſich darin zu ſeyn, erfordert ſowohl den Akt des Erkennens,* als den *des Wollens.* Das *Erkennen* muſs nämlich der Grund des Selbſtbeſtimmens werden. Je klärer, lebendiger und beſtimmter dieſes Erkennen iſt, um ſo bereitwilliger, behender und ſicherer wird auch das Selbſtbeſtimmen ſeyn. Eine vollſtändig beſtimmte Kenntniſs iſt das *Wiſſen.*

Das Wiſſen, was die göttliche Form ſey, iſt folglich die unerläſsliche Bedingung, um — *Menſch zu ſeyn.*

Dieſes Wiſſen muſs das bewegende Prinzip ſeines Lebens ausmachen. Je deutlicher, je lebhaf-

hafter, je wirksamer *dieses* Wissen ist, desto herrlicher blüht die Menschheit im Individuum hervor; denn Gottes Ebenbild ist der Mensch. Das Wesen der Gottheit besteht aber darin, daſs *sie in ihrer eignen Anschauung lebt.* Der Adel der Menschheit kann also auch nur in *dem vollendeten Wissen seines Seyns bestehen.* Darum giebt es für den Menschen auch kein höheres Prädikat seiner Gröſse, als das der *Weisheit:* d. h. das *Vermögens, im wahren Wissen seines Seyns zu leben.* Diese Weisheit oder Macht im wahren Wissen von sich zu leben, sollte also das Eigenthum des Geschlechtes seyn. Dieses wahre Wissen bey den Menschen zu befördern, ist folglich unerläſsliche Pflicht für jeden, der Menschen - Erzieher seyn will. Aber die Pflicht, es durch Unterricht zu befördern, geht aus dem Grunde der Nothwendigkeit des Unterrichts überhaupt hervor.

§. 167.

Wer Unterricht über die Form des Göttlichen ertheilen will, muſs jedoch nur darauf ausgehen, daſs er die Form des göttlichen Seyns zur Anschauung bringe; und da dieſs für denjenigen, welcher für das geistige Schauen erst heranwächst, nicht mit *einem Ueberblicke* zu erreichen möglich ist; so bleibt nichts anders übrig, als diese Eine Form ihm von *verschiedenen Gesichtspunkten* immer klärer zur Ansicht zu bringen. Die Ansichten sollen aber vermittelst der Sprache *fixirt* werden; folglich werden sich eben

so

ſo viele *Lehren* ergeben, als es Anſichten und Beziehungen derſelben auf das Leben giebt. Die richtige und vollſtändige Vereinzelung dieſer Lehren machen nun den Kreis der Unterrichts-Gegenſtände bey der — *einen und allgemeinen Lehre von der göttlichen Form, als Typus der menſchlichen, aus.*

§. 168.

Ehe wir aber zu der Auseinanderſetzung der eben angedeuteten Unterrichts-Gegenſtände ſchreiten, haben wir zwey Haupthinderniſſen zu begegnen, welche dem Emporkommen des (um mich ſo auszudrücken) *menſchlich himmliſchen Wiſſens* äuſserſt nachtheilig ſind; nämlich einer Seits *der beſchränkte Religionsunterricht*, und anderer Seits *die beſchränkte Anſicht der Naturphiloſophie in Bezug auf die Lehre vom Göttlichen.* Wir wollen die Folgen des einen und andern Mangels näher zu beleuchten trachten.

§. 169.

Alles was iſt, iſt gleichſam von Gott ausgegangen, mit dem eingebornen Triebe, für ſich ſeyn zu wollen, damit das Einzelne beſtehe. In ſoweit regt ſich in allem Endlichen eine vom Mittelpunkte hinwegſtrebende Kraft (*vis centrifuga*): käme aber in irgend einem endlichen Weſen dieſes Streben zum Bewuſstſeyn, und würde dieſes Bewuſstſeyn noch durch die Idee der Gottheit erleuchtet, ſo müſste das Streben, ſich vom

 Mit-

Mittelpunkte, welcher Gott ist, zu entfernen, oder für sich bestehen zu wollen, als — *Thorheit* erscheinen, und es bliebe diesem Wesen nichts anderes übrig, als seine Thorheit, *die ursprüngliche Sünde der Menschen*, zu bereuen, und sich dagegen mit seinem ganzen Seyn an die Gottheit wieder anzufesseln; daher auch die erste allgemeine Menschen - Predigt eines Menschen-Lehrers keine andere seyn kann, als: *Thut Busse!*

Religion, *religio*, *actus*, *quo homo iterum se ligat Deo*, ist also die *natürliche* Pflicht des Menschen. Allein mit seinem ganzen Seyn muss er sich an Gott fesseln; und da dieses nur vermittelst des Willens geschehen kann, so muss er *Gott zu schauen*, und sich reuvoll in ihn zu versenken trachten.

Was schliesst nun die Idee *dieser* Religion alles in sich? Ein *menschliches* — ein *freyes Wesen*, das durch das Gefühl seines Freyseyns irre geführt, für sich zu bestehen gedenkt; aber, sein Verhältniss zu Gott erkennend, nur nach ihm zu seyn trachtet, darum nur göttlich zu wirken, und zu leben, kurz göttlich zu *seyn* strebt.

Diesem menschlichen Wesen, das einmal die wahre Religion ergriffen hat, muss es daher stets auch darum seyn, Gottes Wirksamkeit oder die geoffenbarte Form seines Seyns zu schauen, um in ihr das Musterbild für die Seinige zu finden. Einem solchen Wesen erscheint darum die Gottheit überall, und Alles, was es sieht, ist Gottes Eigenthum, Gottes Produkt, Gottes Anord-

nung,

nung, kurz — Alles göttlich. Gott iſt und wirkt überall in der Welt und im Menſchen, und der Menſch will in ihm ſeyn, und darum ihm ähnlich ſeyn, darum Gottes Wirkſamkeit in ſeiner Welt, und nach dem Maaſse ſeiner Kräfte darſtellen.

Auf die erſte Religions-Predigt, welche der Menſchen-Erzieher that, nämlich: „*Thut Buſse!* „*tödtet den Wahn, oder da ihr ganz darin lebt,* „*tödtet euch, damit ihr wieder mit der wah-* „*ren Freyheit in Gott auferſtehet!* kömmt nun „die zweyte: *Seyd vollkommen, wie euer himm-* „*liſcher Vater es iſt.* Erkennt den Vater alles „deſſen, was iſt! erkennt ſeine Wirkſamkeit, „ſchaut ſein Weſen, und trachtet ſo zu ſeyn, „wie er! Die Welt iſt durch ihn, und er in ihr; „ſein Wirken in derſelben liegt vor euren Augen. „*Liebe* iſt es, die aus Allem mit ihrer ſanften „Gluth uns anhaucht; ſchaut das Weſen, von „dem ſie ausgeht, und ſchaut die Weſen, die ſie „hervorbringt; und es wird auch euch dieſe „Flamme ergreifen. Liebe wird euch zu Gott „hinziehen; Liebe euch mit dem Menſchen ver- „ſchmelzen, und ihr werdet *vollkommen*, das „iſt *menſchlich göttlich* werden. Was bedürft ihr „dabey für beſondere Geſetze und Vorſchriften, „die nichts als todte Worte ſind, deren Schall „ſich entweder wieder verliert, oder erſt ausge- „leget zu werden bedarf. Wem die Liebe in- „wohnt, der lebt im Geſetze ſelbſt, denn die „Liebe ſtirbt nicht und irret nicht.“

Mit dieſer reumüthigen Erkenntniſs der menſchlichen Thorheit, für ſich ſeyn zu wollen, mit dieſer lebhaften Erkenntniſs der Gottheit, in und auſser ſich, um nach ihr und in ihr zu ſeyn, mit dieſem regen Triebe der Liebe, in und nach Gott zu wirken und zu leben, ſchaut der Menſch in die Welt, ſuchet von einer ganz anderen Abſicht und Stimmung als zuvor geleitet, Gottes Anordnung. Sie erſcheint ihm in der *moraliſchen Ordnung.* Staaten ſind ihm göttliche Menſchenregierungen. Daher predigt der Menſchenlehrer: „*Seyd unterthan den Obrigkeiten,* „*denn ſie ſind von Gott geſetzt.* Gebt dem Kaiſer, „was des Kaiſers, und Gott, was Gottes iſt.“ Allein es bleiben dieſe Anordnungen ſtets *menſchliche* Bemühungen, Gottes - Regierung auf der Welt darzuſtellen. Darum muſs die wahre göttliche Regierungsform ſtets noch an und für ſich, und immer mehr erkannt und befördert werden. Der Menſch erkennt ſie durch den Blick *in die Welt, und — in ſich zugleich.* Zu dieſem Blicke fordert nun wieder der Menſchenlehrer auf: „Blickt in die Welt, ſpricht er, und ſeht, daſs „Gott nicht bloſs *gerecht*, ſondern auch *liebevoll* „wirket. Er *läſst die Sonne über Gerechte und* „*Ungerechte aufgehen*, etc. Aber blicke auch in „dich, o Menſch, und frage dich: was wünſcheſt „du? daſs man *nur gerecht gegen dich ſey?* Hältſt „du ferner das für Etwas Groſses, denen wohl „zu thun, die dir wohl thun? Leiſten dieſs nicht „auch diejenigen, welche Gott nicht einmal ken-

„nen

„nen und ſchauen *)?“ „Darum, fährt der Menſchenlehrer fort, „müſst ihr nicht eurer ſelbſt „wegen, ſondern wegen Gott — Gott zur Ehre, „han-

*) Dieſer Ausſpruch Jeſus giebt die Differenz des Heidenthums vom Chriſtenthum am deutlichſten an. Der Gott der Heiden oder der Inbegriff der Götter, war ein *Menſchen-* oder ein *phyſiſcher* — ein *Welt-Gott.* Nur die Welt mit ihrer Anordnung und Produktivität, nur die Menſchheit mit ihren Anlagen und Handlungsweiſen war vermittelst einer höheren Phantaſie hypoſtaſirt, und ſo entſtanden die *Götter.* Allein die Menſchheit kann nicht von ſich zur Gottheit aufſteigen, ſondern die Gottheit muſs ſich zu ihr herablaſſen, um ſie zu ſich hinauf zu heben. Dieſs iſt auch der einzige und wahre Grund von der Nothwendigkeit der Offenbarung. Der Gott der Chriſten iſt ein Weſen, das in ſeiner Anſchauung lebt, und durch die Welt und Menſchheit ſich offenbart, daher kein Opfer und keinen bloſsen Gehorſam, ſondern ein Hingeben, ein Aehnlichwerden und als Grund deſſelben die Liebe fordert. Der Welt-Gott handelt nur menſchlich, und der Unterſchied zwiſchen dem Göttlichen und dem Menſchlichen beſteht lediglich darin, daſs jenes als Ideal durch Abſtraktion geformt, den Individuen zur Verehrung vorgehalten wird. Eine weit ſchönere Blüthe der Humanität kann darum auch vermittelst der neuen Gotteslehre erzeugt werden, als wir in den Klaſſikern der Alten finden. Allein dazu gehört auch eine — *ganz andere religiöſe Bildung.* Dabey iſt aber nicht geſagt, daſs diejenigen, welche die Repräſentanten der ſchöneren Humanität ſeyn ſollen, nicht vorzugsweiſe auch durch den Geiſt *derjenigen* gebildet werden müſſen, welche *von Natur und Verhältniſſen auf eine höhere Stufe der Vollkommenheit geſetzt waren.*

„handeln. Allein eure Verehrung darf und kann „kein — *Tribut gegen den Herrn*, ſondern muſs „eine *geiſtige* und *wahre* ſeyn. Ihr dürft nur „ſtets euren Geiſt beſchäftigen, um Gott zu „ſchauen, dann wird euer ganzes Weſen im Hin- „blicke auf ihn, ſeine Verehrung ausſprechen.“

Mit dieſer Funktion des Gemüthes und der daraus hervorgehenden Stimmung, kurz mit die- ſer Religion handelt und wirkt der Menſch im Leben. Sein Sinn geht immer darauf einzig hin, die Gottheit in ſeinem Kreiſe vorzuſtellen, und es gewähren der Umblick auf den mannigfalti- gen Stoff ſeiner Wirkſamkeit, der Drang nach Wahrheit und Ordnung, und die Liebe, mit welcher er dabey wirket, *jeder ſeiner Handlungen die Form der Schönheit*, *ſeinem ganzen Weſen — das Anmuthsvolle.* Wer würde nicht einer ſol- chen Religion zuſagen? Wer muſs nicht mit Entzücken ihre Früchte im Geiſte erblicken? Aber wie ſehr wird und muſs ſie erſt gehoben werden, wenn hierzu noch die Lehren von Got- tes Erlöſung und Gnade, die Lehre von der Dreyeinigkeit kämen? Allein die groſse Frage entſteht: wie wird und kann ſie erzeugt wer- den? *Um das Streben iſt es zu thun, ſein Leben und Wirken, kurz ſein ganzes Seyn in der göttli- chen Form darzuſtellen.* Auf die wahre Kennt- niſs Gottes und auf das Betrachten ſeiner Wirk- ſamkeit in ſeiner Welt und uns, auf die Kennt- niſs unſeres Verhältniſſes zu ihm, auf das ſtete Wiſſen um unſer Leben und Wirken, oder unſer

Seyn, kurz auf ein *höheres Leben*, bey welchem ſich ein — *edler hoher Sinn, mit einer aufopfernden Thätigkeit verbindet, kömmt es an.*

Wie kann und ſoll nun der Menſch zu dieſer Religion geleitet werden? Die Antwort hierauf kann erſt ſpäter gegeben werden; dagegen iſt aber ein Hinblick auf die Art des Religions-Unterrichtes zu werfen nöthig, welcher von ſo vielen, welche von Menſchenbildung, folglich von ihrem Berufe keine Kenntniſs haben, gewählt wird. Dieſer Hinblick iſt nöthig, um uns von der obigen Behauptung zu überzeugen, daſs er als ein mangelhafter Religions-Unterricht unſerer Lehre ein ſehr groſses Hinderniſs in den Weg legte.

§. 170.

Ich möchte nur ſo viele *Jugend*-Lehrer (von *Volks*-Lehrern kann hier keine Rede mehr ſeyn; denn ihr Geſchäft ſetzet die Begründung des Religions-Unterrichtes voraus und beſchränket ſich nur auf das praktiſche Hinweiſen) fragen: was thut ihr, da ihr euren Zögling die Religion lehrt? Nicht wahr, ihr lehrt *einen Gott*, und zergliedert ſeine Eigenſchaften — und fordert Glauben an ihn, Gehorſam, Verehrung, Dankbarkeit, Vertrauen und Liebe gegen ihn. Kömmt hierzu noch die Offenbarung, ſo vermehrt ſich nur die obige Lehre einer Seits mit beſonderen Ausſprüchen von Gott, und deſſen, was er für die Menſchen that, und anderer Seits noch mit

meh-

mehreren Forderungen deſſen, was die Menſchen leiſten ſollen. Lehrer der Jugend! glaubt ihr denn wohl hiermit die Religion begründet zu haben? oder träumt ihr vielleicht gar, daſs ihr dieſelbe Religion lehret, die oben beſchrieben war? In dieſem Wahne, der ſo viele berückt, liegt gerade das gröſste Unheil; denn dieſe eure Religionslehre führt in der Regel zum Götzendienſt und Aberglauben, oder zum kalten Raiſonniren, zum Zweifeln und Indifferentismus, zum Unglauben, wie man ſich noch überzeugen wird. Lehrer der Jugend! *Einen Gott lehrt ihr*, *fordert Glauben und Thun*, und ihr habt den Grund ſchon — zur Irreligion gelegt, den Keim der Humanität zerknickt, den Menſchen ſchon zum göttlichen Frohndienſt verurtheilt.

Ihr habt ein groſses allmächtiges, allgerechtes, allwiſſendes und gleichwohl auch ein *gefühlvolles* (barmherziges, gütiges, liebreiches) Weſen dem Menſchen zum Gegenſtande des *Glaubens* und *Thuns* dargeſtellt, und verloren iſt das *göttliche Wirken*, *Leben und Seyn.* Der Menſch ſucht ſeinen Gott *auſser ſich*, wo immer *thronend auf ſeinem Herrſcherſitze*, *Wohlthaten ausſpendend*, *und Strafen anordnend; darum kann des armen Menſchen Streben kein andres ſeyn*, als jene zu erhalten, (*ſey es irdiſche*, *oder ewige Glückſeligkeit*) und dieſe zu verhüten. Kein Zuſatz, er behandle die ſogenannten Pflichten der vollkommenen Liebe Gottes, oder die Liebe zum Guten an ſich, wegen des Guten, oder die Geſin-

ſinnung, die Stimmung des Menſchen, vermag die *einmal begründete Religion im Gemüthe des Menſchen* umzuändern; denn auch alle dieſe Zuſätze beſtärken die Vorſtellung von einem *gewiſſen auswärtigen* Weſen, das die vollkommene Liebe, die Geſinnung und die Stimmung ebenfalls *zum Tribute* verlangt, und es bleibt dann immer die beſchränkte, einſeitige Beziehung eines gewiſſen menſchlichen *Leiſtens* gegen das höchſte Weſen, oder das höchſte Gut, und das *ganze* — *Leben, Wirken und Seyn des Menſchen in der göttlichen Welt* (phyſiſch und moraliſch genommen) bleibt auſser Acht. Ja eine Religionslehre, welche nur den Begriff eines *beſtimmten Weſens auſser uns* erzeugt, und unſer Verhältniſs gegen daſſelbe in gewiſſen *Leiſtungen* konſtituirt, welche die Analyſe jenes Begriffs, oder der göttlichen Ausſprüche ſelbſt beſtimmt; legt den Grund zu den groſsen Unheilen, die noch die Erde drücken.

Sie erzeugt in den Meinungen der Menſchen den — *Gegenſatz zwiſchen Gott und der Welt, zwiſchen Kirche und Staat, zwiſchen Staatsdienſt und Prieſterthum, zwiſchen allgemeiner Wahrheitslehre und beſonderer Gotteslehre, oder Philoſophie und Theologie. Sie erzeugt aber auch den Götzendienſt, die Bigotterie und den verheerenden Fanatismus, bey der einen, den kalten Skeptizismus und Indifferentismus bey der andern Klaſſe.* Denn ein jedes Wiſſen, was die Religion theoretiſch genommen, auch ſeyn muſs, entſteht in

dem

dem Menſchen ſtufenweiſe. Die Anſchauung feſſelt ihn anfangs an die Gegenſtände, die Reflexion erzeugt in ihm die Begriffe, und mit dem hohen Blicke in das All ſchwingt ſich die Vernunft in die Region der Ideen, deren einzige Quelle die Gottheit iſt.

Der Unterricht der Menſchen oder das äuſsere Einwirken auf ihn, um ihm zu dieſem Ziele des Erkennens zu verhelfen, muſs alſo auch dieſen Gang nehmen; wenn es das *Erkennen der menſchlichen Form betrifft*, die, wie wir oben ſchon dargethan haben, nur in der göttlichen zu finden iſt.

Geſetzt nun, der Religionsunterricht vernachläſſigt dieſen Gang, und kümmert ſich nicht um das Erkennen der göttlichen Form oder der *allſeitigen* und einigen *göttlichen Wirkſamkeit* auf jeder dieſer Stufe, ſondern *erweiſt nur das Daſeyn eines Gottes, und erklärt Begriffe und Sätze;* was muſs die Religion derjenigen Menſchenklaſſe ſeyn, welche (vorzugsweiſe oder nach dem charakteriſtiſchen Hauptmerkmale der Klaſſe durch die Anſchauung an die Gegenſtände gefeſſelt ſind? Eine *materielle Religion* oder ein *Götzendienſt?*

Was muſs aber dieſer Religions-Unterricht bey denjenigen, welche nicht über die Stufe der allgemeinen und herkömmlichen Bildung emporkommen, nothwendig erzeugen?

Ein kaltes frivoles Vernünfteln über religiöſe Lehren, und endlich die *prahleriſchen Gewohn-*

wohnheiten einer dunkelvollen Freygeisterey, die wir eben so häufig bey der Klasse zu beobachten Gelegenheit haben, welche sich zu den sogenannten *gebildeten* Ständen rechnen will, als wir bey der niedern Klasse mit Wehmuth den materiellsten Götzendienst bemerken müssen.

Jeder, der die hier vorgetragenen Bemerkungen mit Nachdenken erwägt, wird sich von der Behauptung überzeugen, dass die Religion in einem *Erkennen der göttlichen Form* oder der allseitigen und einigen Wirksamkeit *zu dem Zwecke* bestehen müsse, *um auch für sein Wirken und Leben, oder sein Seyn sich darnach zu formen.* Aber er wird auch eben darum kaum die *Behauptung* verstehen, *dass man keinen, wenigstens keinen Schulunterricht darüber ertheilen soll.*

Da nun eine solche Behauptung gehört wird; und durch *Worte* und *Phrasen* aus der Naturphilosophie als *Beweise* sich zu unterstützen sucht; so ist es nothwendig, auch von dieser Beschränktheit noch einige Worte beyzufügen.

§. 171.

Dem grossen Philosophen der Zeit erging es, wie so vielen seiner Vorfahren. Viele, die ihn studirten, freuten sich der Neuheit der Lehre, und vergassen hierbey, sich des Geistes ihrer Hauptidee zu bemächtigen. *Gefesselt an die Darstellung* dieser Lehre, sannen sie nur auf den Vergleich ihrer mit den schon bekannten, auf die Anwendung derselben, auf ihre eignen

schrift-

ſchriftlichen Arbeiten, theils um ebenfalls mit einer Neuheit zu prahlen, theils um ſich dadurch ſelbſt als Kenner zu beurkunden. Daher geſchieht es nicht ſelten, daſs geborgte oder nachgeahmte Phraſen der Darſtellung einer neuen Lehre für Beweiſe der verſuchten Anwendung gelten müſſen.

In Schellings Lehre wird bekanntlich nur mit der höchſten Ehrfurcht vom Göttlichen geſprochen. In eben dieſer Lehre heiſst es auch, wer es auſser ſich als Objekt ergreifen wolle, dem entfliehe es auf ewig. Auch äuſserte dieſer Weiſe, es ſey unſinnig, fordern zu wollen, daſs das *Höchſte zur trivialen Expoſition herabgezogen werde.*

Was veranlaſsten nun dergleichen Aeuſserungen bey Vielen? Einer Seits den ſinnloſen Myſtizismus, der die Nonnenchöre der Vorzeit als heiliger noch beſingt, als die geiſtvollſte Andachtsübung, und anderer Seits auch den Wahn, daſs das Göttliche gar nicht Gegenſtand des Unterrichts werden könne. Jene Verirrung müſſen wir ihrem eignen Schickſale überlaſſen, aber um ſo weniger können wir mit Gleichgültigkeit über dieſen Wahn hinwegſehen.

Nur darin beſteht das *Menſchliche*, daſs vom Menſchen mit freyer Beſtimmung, folglich mit Bewuſstſeyn des Motivs gehandelt wird. Wenn nun das wahre Motiv nur die Idee des Göttlichen ſeyn ſoll, ſo muſs ſie ihm klar oder beſtimmt deutlich zum Bewuſstſeyn kommen. Auſserdem

iſt

ist das Aneignen des Göttlichen nur ein — *durch magische Einwirkung erzeugtes Gefühl*, bey dessen Aeusserung der Mensch nur die Larve des göttlichen Seyns trägt, aber nicht *innerlich und im wahren Sinne menschlich ist*. Es folgt hieraus aber nicht, daſs dem Menschen darüber ein bestimmter Unterricht gegeben werden müsse, und daſs nicht die Idee des Göttlichen durch was immer für eine mittelbare Veranlassung im Gemüthe eines Menschen entstehen könne. Allein vorausgesetzt, daſs der gröſste Theil der Menschen am leichtesten zu seinem Ziele durch Unterricht komme; so ist denn auch in Bezug auf dieses Bewuſstseyn vom Göttlichen derselbe Weg einzuschlagen. Nur hüte man sich hierbey vor dem zweyten Wahne, zu glauben, es werde gefordert, das Göttliche als einen — *bestimmten Begriff* dem Menschen zu analysiren; sondern bedenke, das Göttliche gleichwohl Eines aber Alles umfassend, und Alles durchwirkend soll zur Ansicht gebracht werden, und zwar als solches, welches *Eines ist, und Alles umfaſst, und Alles durchdringt*, damit auch der Mensch in seinem ganzen Leben und Wirken von diesem Prinzip geleitet, sein Seyn begründe. Ein Unterricht darüber kann daher Nichts anders erzielen, als dieses Eine von seinen verschiedenen Ansichten schauen zu lassen, und das Aufgefaſste durch die Sprache zu fixiren.

Das Beyspiel von Plato in seinen Sokratischen Dialogen, wo er die mitzutheilende höhere

Wahr-

Wahrheit nie (im ſtrengen Sinne) lehrte, ſondern ſie von allen Anſichten dergeſtalt ſchauen lieſs, daſs der Lehrling ſie für ſich ſelbſt, und nach ſeiner Art auffaſste, iſt für unſeren Zweck beleuchtend und muſterhaft.

Es gründet ſich auf den natürlichen Trieb des Menſchen, über Alles, folglich auch über das Göttliche, nachzudenken, und man will nicht mehr, als dieſe natürliche Vernunftthätigkeit ſo zu leiten, daſs der Menſch das Wahre zu ſchauen bekömmt.

Hieraus ergiebt ſich dann, daſs der Unterricht in der Religion eine weit gröſsere Ausdehnung erhalten müſſe, als er bisher hatte, ja daſs vielmehr dasjenige, worauf er bisher *beſchränkt war*, nur *einen* Theil deſſelben ausmache, weil er ſich nur auf *eine* Anſicht der göttlichen Form oder der göttlichen Wirkſamkeit, nämlich die der Liebe, gründet.

Hieraus ergiebt ſich auch ferner, daſs Alles eine ſchönere, heilige, göttliche Anſicht in der Welt gewinne, was ſonſt, zur wahren Gotteslästerung, als *profan* angeſehen wurde; denn *profan* iſt im wahren Sinne nur das, was einen verkehrten Sinn erzeugt.

Die verſchiedenen Anſichten der göttlichen Form müſſen auch ihre Bezeichnungen unter gewiſſen Kategorien erhalten, damit ſie nicht ins unbeſtimmte vervielfältiget werden, und die Kategorien ſelbſt aber auf ihren Grund ſich ſtützen. Wie ſichs hiermit verhalte, iſt ſchon oben in der

Erziehungslehre im engeren Sinne dargethan worden. Jener Deduktion zu Folge werden drey ſolcher Anſichten der göttlichen Form oder der ewigen Wirkſamkeit angenommen; nämlich: die der *Wahrheit*, der *Gerechtigkeit*, der *Liebe*, und die, worin alle ſich verſchmelzen, der *Schönheit*, oder unter der *inneren* Beziehung genommen, *Heiligkeit*.

Der Religions-Unterricht muſs folglich darauf ausgehen, daſs der Menſch in ſeinem Leben und Wirken, oder in ſeinem Seyn dieſe verſchiedene Form des göttlichen Seyns vor Augen habe, und nach ihnen als Muſter ſich richte.

In dieſer Hinſicht muſs ihm nun auch das *Forſchen nach Wahrheit* eben ſo, als Religion, und die Wahrheit als die Gottheit erſcheinen, (Gott iſt die Wahrheit und das Licht) als der *feſte Sinn für Recht und Gerechtigkeit*. So wie ihm nur *Gelehrſamkeit* Etwas *heiliges* oder eine *Tugend* werden muſs, ſo kann ihm auch der Staat nicht mehr anders, als — *göttliche*, *äuſsere* Menſchen-Regierung vorkommen. (Die Obrigkeiten ſind von Gott geſetzt.) Für das Weſen der Religion im engeren Sinne, muſs ihm aber nur die — *Liebe* gelten. (Das erſte Geſetz iſt: liebt Gott über Alles, und einander, wie euch ſelbſt. Daran ſollt ihr einander kennen, daſs ihr einander liebt.)

Die *Kirche* iſt daher die *innere göttliche* Menſchen-Regierung, die ſich eben darum an keine äuſsere Form bindet, als in wie fern ſie

die

die Aeufserung der Liebe fordert, und daher in jedem Staate auf Erden lebt. Allein keine diefer Formen kann *gefondert* fich im Leben zeigen; fonft wäre ja nicht die göttliche Form an fich erreicht, darum mufs ihre Verfchmelzung nur *ein Leben in der Form der Schönheit darftellen.* (Achtet nicht auf die Erfüllung *einzelner* Lehren, fondern feyd vollkommen, wie euer himmlifcher Vater es ift.)

§. 172.

So viele Mittel nun der Menfchen-Unterricht als nothwendig findet, um den Menfchen zu diefen Anfichten zu bringen, und die Aneignung derfelben zu erwirken, eben fo viele Lehrgegenftände giebt es für das himmlifch-menfchliche Wiffen.

Diefe Lehrgegenftände find für Lehrlinge Nichts mehr und weniger, als einer Seits die Summe der Folge-Sätze, welche fich aus einer Anficht des Göttlichen für das Leben ergeben, und anderer Seits die Summe derjenigen Kenntniffe, welche entweder dem menfchlichen Gemüthe behülflich find, um die wahre Anficht zu erreichen, oder die praktifche Beziehung auf das Leben zu erleichtern.

Daraus wird man nun erkennen, dafs man durch die Aufzählung der Lehrgegenftände vom Göttlichen Nichts weniger vorhabe, als *das Göttliche felbft in Worten oder Formeln dem menfchlichen Verftande zum Begreifen, oder dem*

Ge-

Gedächtniſſe zum Lernen vorzugeben, ſondern nur dem Verſtande und Gemüthe vermittelſt einer lichten und beſtimmten Auseinanderſetzung deſſen, was jener ſelbſt beſtimmen und dieſes wollen würde und müſste, wenn ſie ganz in der wahren Anſchauung des Gegenſtandes lebten, zu ihren eignen Zwecken die Behelfe zu liefern.

§. 173.

Nach dieſen Vorerinnerungen läſst ſich nun um ſo leichter auch die Aufzählung der einzelnen Lehrgegenſtände für das himmliſch-menſchliche Wiſſen unternehmen.

§. 174.

Die Formen des Göttlichen ſind *Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe, Schönheit.*

Die Deduction hiervon iſt ſchon oben in der Erziehungslehre geliefert worden; folglich wollen wir hier nun eine Form nach der andern in der Hinſicht mehr überdenken, um beſtimmen zu können, was der Erzieher als *Lehrer* ſich für Unterrichts-Gegenſtände feſtſetzen muſs, um den Zweck, den er ſchon bey der Erziehung im Allgemeinen ſich vorgeſteckt hat, vermittelſt *des Unterrichts* um ſo ſicherer zu erreichen, nämlich: daſs der Zögling *ſich zur Anſicht der Form erhebe, und ſein eignes Leben und Seyn darnach forme.*

§. 175.

Die erste Form ist die *Wahrheit. Wahrheit soll der Mensch über alles schätzen, Wahrheit suchen, Wahrheit ganz seyn,* — das Unwahre verabscheuen. Dazu treibt ihn das Wesen der Vernunft, welches eigentlich seinen Adel konstituirt. Dazu drängt ihn die Anschauung der Gottheit, von welcher er das Ebenbild seyn soll; denn sie ist ganz das, was ihre Idee von ihr bestimmt, oder die *reinste Identität: — Ich bin der ich bin. Gott ist das Licht, die Wahrheit und das Leben.* — Es fragt sich nun, welche Mittel sind es, durch welche der Unterricht dem Menschen die Form der Wahrheit anzueignen vermag. Wenn unter den Mitteln bestimmte *Lehren* verstanden werden, so giebt es hier nur *eine,* nämlich die eigentliche *Vernunftlehre* im weitesten, oder die *Philosophie* im strengsten Sinne.

Sie muſs offenbar zur Kategorie der *göttlichen* Lehren gezogen, und auf solche Weise ihr wieder ihre gebührende Achtung und Liebe*) so wie ihr wohlthätiger Einfluſs auf das menschliche Leben gesichert, und dagegen der verderbliche, heillose, darum teuflische Wahn verbannt wer-

*) Auf diese heilige Pflicht des Menschen, die Wahrheit als das Göttliche zu suchen, gründet sich die alte Ansicht, das Suchen als — *Tugend* anzusehen, die ursprünglich — *Philosophie* genannt wurde.

werden, als ſey dieſe Lehre etwas profanes, ja eine Haupt-Feindin der religiöſen Lehre.

Die zweyte göttliche Form iſt die der *Gerechtigkeit.* Das Mittel, durch welches der *Unterricht* dem Menſchen ſie anzueignen trachten kann, und muſs, iſt die *Rechtslehre.* Das Leben der Gerechtigkeit iſt nur im Staate möglich; denn es iſt eine Unterwerfung des Eigenwillens unter das Geſetz. Daher iſt ſowohl der Ausſpruch dieſes Geſetzes, als ſeine Sicherung für jedes Individuum, und folglich eine ewige Anſtalt nothwendig, wodurch für dieſe Zwecke vollkommen geſorgt wird. Dieſer Anſtalten muſs es aber mehrere geben, weil das Leben in der Gerechtigkeit ein äuſseres, durch verſchiedene phyſiſche Potenzen bedingtes, Leben iſt. Eben darum bedürfen wir noch der allgemeinen und beſonderen *Staatslehre.* Was die Anſichten des Gerechtigkeitslebens erleichtert, iſt die *Geſchichte.*

Die dritte Form des göttlichen Seyns iſt die *Liebe.* Um dieſe dem Menſchen für ſein ganzes Seyn anzueignen, hat der Unterricht kein anderes Mittel, als dem Menſchen nur die Liebe der Gottheit vors Auge zu halten, um deſſen Herz ganz von der gegenſeitigen Stimmung zu entflammen. Nun zeigt ſich aber die Liebe der Gottheit dem Menſchen am allerſtärkſten in *der Wiederaufnahme deſſelben nach ſeinem Abfalle.* „So hat „Gott die Welt geliebt, daſs er ſeinen eingebor„nen Sohn für ſie hingab.“ Die Lehre alſo, durch welche dem Menſchen all das, was ſich

 auf

auf diesen Gegenstand bezieht, zur Ansicht gebracht wird, gehört mit zur Sphäre der Lehre vom Göttlichen. Der Zweck dieser Lehre ist eigentlich die *Wiederanfesslung der Menschheit an die Gottheit*, und *zwar aus voller Reue und Liebe;* daher sie mit Recht die *Religionslehre* im engeren Sinne genannt werden kann.

Nach dieser Lehre wird vom Menschen ein Leben gefordert, dessen ganze Wirksamkeit von der Liebe zu Gott und den Menschen geleitet wird.

Ein solches Leben fordert daher auch, weil das Prinzip des Gegentheils im Menschen liegt, eine allseitige, immer und ewig wiederholte Anregung dieser guten und herzlich hingebenden Stimmung.

So wie daher das Leben in der Form *der Gerechtigkeit* nur in den Staaten denkbar ist, so kann das Leben in der *Liebe*, auch nur in einer Anstalt Statt haben, welche die eben geforderte *immer und ewige Anregung der liebevollen Stimmung gewährt.*

Diese Anstalt kann im Grunde nur *eine* und *allgemeine* seyn; denn sie hat die Vereinigung der gesammten Menschheit mit sich und der Gottheit zum Zwecke, und ist durch keinen äussern Einfluss bedingt oder beschränkt, wie das Leben in der Form der Gerechtigkeit. Ihr Name ist — *Kirche.*

Eine Belehrung über diese Anstalt, oder eine Darstellung derselben muss nothwendiger

Weise

Weiſe die Erreichung ihres Zweckes befördern; folglich gehört zur *Religions*-Lehre offenbar auch die *Kirchen*-Lehre.

Was auch hier die Belehrung vollkommen macht, iſt die *Geſchichte* der Religion und der Kirche. Auch ſie muſs daher zur Sphäre der Lehre vom Göttlichen gerechnet werden.

In des Menſchen Leben ſollen ſich aber dieſe drey Formen des göttlichen Seyns innigſt vereint darſtellen; ſo daſs die Aeuſserung des menſchlich-göttlichen Lebens ſich nur in der Form der *Schönheit* zeigt. Sollte nun auf die Erzeugung des Sinns für die Schönheit bey dem Menſchen auch durch Unterricht eingewirkt werden; ſo würden wir dreyerley Unterrichts-Gegenſtände unentbehrlich haben, und zwar

erſtens:

Die Lehre vom Schönen überhaupt;

zweytens:

Die praktiſche Lehre vom ſchönen Leben im Geſammtleben, oder die *Lehre vom Wohlſtande* (im ausgedehnteſten Sinne*); und

drit-

*) In der Lehre Jeſus, von welchem wir bekanntlich nicht jede einzelne Rede und That aufgezeichnet haben, iſt auch dieſer Lehre mehrmal erwähnt. Nicht zu gedenken ſeines eignen Wandels, aus dem überall das Liebreiche ſtrahlte, ſo gab er auch einzelne Lehren des Wohlſtandes. Z. B. Beym Gaſtmahle; dann insbeſondere die Lehre von der ſchönen Pflicht der Dankbarkeit u. ſ. w.

drittens:

Kunstübungen zur Erregung und Belebung des Sinnes für Schönheit.

Die Uebung im — *Zeichnen*, in der — *Musik*, und in der — *Dichtkunst*, gehören also unerläßlich mit zur Sphäre des Unterrichtes vom — *Göttlichen*.

§. 176.

Wir haben nun die Aufzählung der Unterrichts-Gegenstände für den Menschen im Allgemeinen vollendet, und hiermit auch einen Lehrplan für die Menschen entworfen, mit einer Sicherheit, daß wir sagen können: nicht ein einziger dieser Lehrgegenstände darf bey dem *Menschen*-Unterrichte fehlen, so wenig eine der *menschlichen* Anlagen bey einem Individuum ganz fehlen kann, wenn es ein menschliches Subjekt ist. Unsere Forderung rechtfertigt sich auch durch jeden Blick in die Erfahrung, indem wir immer und ewig bemerken müssen, daß die Menschen sich selbst gedrungen fühlen, sich sowohl diese Unterrichts-Gegenstände anzueignen, als sie andern mitzutheilen und mittheilen zu lassen. Nur weil wenigen Menschen die lebhafte Kenntniß von dem — *menschlichen Wissen* gestattet ist; so ist ihm auch nicht der *für ihn* erforderliche Gesammt-Unterricht in allen diesen Lehrgegenständen vom Geschicke gegönnt. Dagegen ist es um so heiligere Pflicht für diejenigen, welche sich einmal als Menschen-Lehrer aufwer-

werfen wollen, genau und mit Beſtimmtheit anzugeben, was es für Unterrichts - Gegenſtände für die Menſchen überhaupt gebe, um Menſch, oder menſchlich göttlich zu ſeyn: und wer nicht die *ganze* Summe mit *Sicherheit* und *Beſtimmtheit* kennt, und zu deduziren vermag, den trifft der Ausſpruch des göttlichen Weiſen, wo er eben auch behauptete, daſs *von der wahren Lehre für den Menſchen* (*de lege*) nicht ein Jota und ein Strichchen hinweggelaſſen werden dürfe, und folglich der Lehrer, welcher nicht den ganzen Umfang und die Wichtigkeit einer jeden Lehre kenne, und zu übertragen verſtehe, ein ſehr unwürdiger Lehrer ſey.

Eben darum iſt es auch wahre Verſündigung an der Menſchheit, wenn man entweder aus *unverzeihlicher Willkühr*, oder aus *Beſchränktheit* und doch *liebloſer Anmaſsung* den Menſchen irgend einen ihnen gebührenden Lehrgegenſtänden vorenthalten will. Kein Fürſt darf gebieten: Mein Volk ſoll mir nur Dieſs und Dieſs wiſſen, und in meinen Schulen ſoll nur Dieſs und Dieſs vorkommen; ſondern — *die Gottheit nur hat hier zu gebieten, und hat geboten.* Sie hat es beſtimmt, was der Menſch als *Menſch* wiſſen müſſe, und folglich iſt die Beſchränkung des Menſchen - Unterrichtes auch wahrhaft *eine der himmelſchreyenden Sünden gegen den heiligen Geiſt.*

So wie das menſchliche Wiſſen ein *ewiges*, d. i. durchaus und immer daſſelbe iſt; ſo muſs es auch *einen ewigen Lehrplan für die Menſchen geben.*

Auf

Auf dieſem Satz beruht aller Menſchen-Unterricht als ſeine Baſis. Wer demnach ſich immer dazu beſtimmen mag, entweder ſelbſt Menſchen zu lehren, muſs vor Allem wiſſen, *was Gott wolle, daſs die Menſchen wiſſen ſollten*, und ſich daher ſtets den ewigen von Gott ſelbſt beſtimmten Lehrplan vor's Auge halten. *Wie viel* aber das *Individuum* von den allgemeinen ewigen Lehren wiſſen ſoll, muſs der Erzieher beſtimmen.

Von der ſymboliſchen Darſtellung eines Lehrplanes.

§. 177.

Ein vollendeter Lehrplan für die Menſchen kann am Schicklichſten auf einem *Kreiſe* dargeſtellt werden; denn der Lehrplan bezieht ſich auf das menſchliche Leben, und hat zum Zwecke, vermittelſt der Erkenntniſs auf den Menſchen ſo mit einzuwirken, daſs ſein Leben *göttlich* werde.

Nun iſt aber des Menſchen Leben durchaus ein *geſchloſſenes Ganze*, d. i. ein allſeitig richtiges Eingreifen der Thätigkeit des Menſchen in alle ſeine Umgebungen und Verhältniſſe. Daher giebt es auch für die richtige anſchauliche Darſtellung dieſer Idee kein beſſeres Symbol, als die — *Sphäre:* ſo wie auch der Sprachgebrauch dieſe Annahme durchaus rechtfertigt, indem die Ausdrücke: *Berufs- und Lebens*-Sphäre allgemein angenommen ſind.

Da

Da nun der Lehrplan eigentlich die Idee der *Form* von der Lebens-Sphäre enthält, so muſs man sich die Sphäre auch — *entkörpert*, folglich bloſs den *einfachen Umriſs* oder den *Kreis* denken.

§. 178.

Es hat aber der Gebrauch des Kreises, um den Lehrplan darauf aufzutragen, noch besondere Vortheile, um welcher willen wir ihn wählen müssen. Er ist dazu geeignet, immer die Idee des *vollendeten* oder *gerundeten Ganzen* zu erzeugen und fest zu halten. Ferner läſst sich am Kreise auch die Vorstellung von der — *Einheit* und *Verschiedenheit* des Wesens und der Form des menschlichen Seyns leichter hervorbringen. Endlich erleichtert er auch stets dem Lehrer die Uebersicht seines Geschäftes.

§. 179.

Gegenwärtiger Lehrplan (siehe Tabelle I.) ist eigentlich der ewig gleiche für das menschliche Wissen überhaupt*). Wir geben der Aufzeichnung der Lehrgegenstände folgende Anordnung.

a)

*) Es war vorauszusetzen, daſs diejenigen, welche noch nicht bis zum Reich der Ideen vorgedrungen sind, sich an dem Ausdrucke: *ewiger Lehrplan*, stoſsen werden. Sie mögen daher sich selbst durch Nachdenken bestimmen, was nicht daran — *ewig* ist.

a) Wir theilen den Kreis in zwey Hemiſphärien, und weiſen dem einen die Lehre vom menſchlichen Seyn an ſich, dem andern die Lehre von der Form des Seyns zu. Allein da die Form des Seyns nur in der Göttlichen gefunden werden kann, ſo bezeichnen wir beyde Lehren kürzer und richtiger mit den Worten: *Lehre von dem Natürlichen, und Lehre von dem Göttlichen.*

b) Die erſte Lehre wird ſodann wieder unter zwey Hauptlehren gebracht, nämlich:

Die Lehre *von der Natur* im ſtrengeren Sinne, und die Lehre *von dem Menſchen* im Gegenſatze.

Die Lehre von dem Göttlichen wird in vier Hauptlehren abgetheilt, nämlich nach den vier Formen:

Lehre von der Wahrheit,
Lehre von der Gerechtigkeit,
Lehre von der Liebe oder Religion,
Lehre von der Schönheit.

c) Was jede Hauptlehre entweder wegen ihrer praktiſchen Beziehung, oder wegen ihrer Erläuterung noch für Lehren fordert, wird ſogleich unter ſie geſtellt.

II.

Modifikationen des ewigen allgemeinen Lehrplanes für Menschen.

§. 180.

Unseren Grundsätzen zu Folge ist alles menschliche Wissen für das bestimmte Lebensverhältniss eines Jeden in der Welt. Demnach müsste denn der allgemeine Lehrplan in seiner Beziehung auf das Lebensverhältniss des Menschen eben so unendlich vielen Modifikationen unterworfen seyn, als die Erziehungsweise der Individuen. Allein dieselbe Bemerkung, die wir oben schon bey der Erziehungslehre machten, gilt ins Besondere auch hier; nämlich dass es dem Menschen gar nicht einmal gegeben ist, das Lebensverhältniss des andern so genau zu durchschauen, als es nothwendig wäre, um den Unterricht *ganz* darnach zu modifiziren. Es bleibt also auch hier Nichts anders übrig, als die schon oben ausgesprochenen Lebensverhältnisse uns vorzuhalten, und darnach den Lehrplan zu modifiziren. Dem zu Folge erhalten wir erstens zwey Hauptmodifikationen, nämlich einen Lehrplan

A) für den Unterricht der zum höheren oder Lehrstande oder Adel, und einen

B) für den Unterricht der zum Nährstande oder Volke bestimmten Menschen.

§. 181.

§. 181.

Wenn nun auch das Lebensverhältniſs, in welches der Lehrling einſtens tritt, beſtimmt iſt, und darum auch die Modifikation des Lehrplans für ſein Verhältniſs oder ſeinen Stand ſchon zugleich die Beſtimmung erhalten hat; ſo ergiebt ſich doch wieder die Nothwendigkeit einer beſonderen Modifikation des Lehrplans für die Abſtufung des Alters des Lehrlings, indem jeder die drey Hauptperioden der Entwickelung der Sinnlichkeit, des Verſtandes und der Vernunft in ſeinem ſteigenden Alter gegründet und durchzugehen hat. Auf dieſe Weiſe muſs der Lehrplan für beyde Gattungen von Lehrlingen ſtrenge genommen, ſich wieder *dreymal* modifiziren.

§. 182.

Dieſe dreyfache Modifikation kann aber erſt dann ihre nähere Beſtimmung erhalten, wenn vorerſt die zwey Hauptmodifikationen näher beſtimmt ſind.

Die nach den zwey Hauptſtänden der Menſchen modifizirten Lehrpläne bleiben *in ihrer Art* auch wieder — *allgemein und ewig*, und gewähren für den Lehrer von jeder Klaſſe bey ſeinem ſteigenden Unterrichte das unverrückbare Ziel, um nicht durch wechſelſeitige Vermengung des Niedern mit dem Höheren menſchliche Miſsgeburten zu erzeugen.

§. 183.

Die Modifikationen gründen ſich auf das Charakteriſtiſche einer jeden Klaſſe in Beziehung des Vermögens, den Unterricht aufzunehmen; ſo wie eben dieſem Vermögen der ſeiner Natur entſprechende Stand angewieſen iſt.

§. 184.

Das Charakteriſtiſche dieſes zweyfachen Vermögens beſteht bekanntlich darin, daſs der Menſch von der einen Klaſſe mehr das Ideale des Alls aufzufaſſen geeignet iſt, als der von der anderen.

Wenn demnach der Gegenſtand des Auffaſſens auch derſelbe bleibt, ſo muſs doch die *Bezeichnung* deſſelben für den Auffaſſenden in dieſer Hinſicht ganz verſchieden ſeyn.

Gerade hieraus ergiebt ſich alſo eine vollkommene Verſchiedenheit des allgemeinen *Menſchen-Lehrplans.*

§. 185.

Die Modifikation des Lehrplanes für das Volk iſt von gröſserer Wichtigkeit, als die für die Gelehrten, weil das Volk nie ſeinen Unterricht, wenn er für ihn verderblich war, ſelbſt zu verbeſſern vermag; ſondern ein irregeführtes oder fehlerhaft unterrichtetes Volk vielmehr äuſserſt gefährlich werden kann. Dagegen der Gelehrte die bey ſeinem Jugend-Unterrichte eingetretenen Mängel in der Folge doch durch Selbſt-Studium zu verbeſſern im Stande iſt.

Aus dieſem Grunde ſoll es uns daher auch eine vorzügliche Angelegenheit ſeyn, die Modifikation des Volkslehrplans vor der andern vorzunehmen, und ſie ſo ſcharf als möglich zu bezeichnen.

Modifikation des allgemeinen und ewigen Menſchen - Lehrplans für das Volk. *Siehe Tab. II.*

§. 186.

Nachdem die Modifikation auf das *Plus* des niederen Anſchauungs - Vermögens ſich gründet, dieſes aber *wegen des Standes - Verhältniſſes* vorausgeſetzt wird, ſo iſt es um ſo räthlicher, in der Deduktion der Modifikation durch den Hinblick auf den Stand, oder die Beſtimmung des Volkes ſich leiten zu laſſen.

Es ſoll demnach auch Dieſs der Geſichtspunkt ſeyn, von dem wir ausgehen wollen.

§. 187.

Die Beſtimmung des Volkes iſt nach obigen Grundſätzen, *das Seyn an und für ſich, oder das Exiſtiren — für ſich ſelbſt und für andere zu befördern.*

Dem zu Folge muſs alſo ſein Wiſſen ſich hauptſächlich auf die Kenntniſs der Bedingungen der menſchlichen Exiſtenz vorzugsweiſe ausdehnen; denn der Umfang der Bedingungen der menſchlichen Exiſtenz iſt eigentlich die Welt des Volkes, mit welcher derſelbe — *vertraut ſeyn muſs.*

Zu dieſer Forderung kömmt noch folgende.

§. 188.

Sobald der Unterricht sich einmal auf *einen Stand* bezieht, so bezieht es sich auf das *besondere Leben;* hieraus folgt, dass der Unterricht in der Beziehung der Lehrgegenstände stets die *praktische Beziehung* in sich schliessen muss. Da nun das Leben des Volkes vorzugsweise ein *materielles* ist, so müssen auch alle Lehrgegenstände seines Lehrplanes eine *materiell-praktische Bezeichnung* erhalten.

§. 189.

Die Modifikation hat also die zwey Forderungen dadurch zu erfüllen, dass auf dem Volks-Lehrplane die Lehrgegenstände, welche die Bedingungen des Seyns an sich umfassen, *vorzugsweise aber auch mit stets praktischer Beziehung für das Volksleben vorkommen.*

§. 190.

Man kann sich nun aus diesen unläugbaren Bemerkungen die Kurzsicht derjenigen erklären, welche aus den Lehrplänen für das Volk die Lehrgegenstände von der Natur und dem Menschen verbannt wissen wollen, und den Unterricht des Volkes lediglich auf *lesen*, *schreiben*, *rechnen* und *Christenthum* einschränken, übrigens die Kenntniss der Hauptsache dem Geschicke eines Jeden überlassen.

Eine solche Denkweise setzt ihre Urheber mit sich selbst in Widerspruch, ohne dass sie es

nur

nur ahnen. Sie führen das *Lesen* auf ihrem Lehrplane auf, und können sich doch den Zweck nicht verläugnen, vermittelst desselben *sich nützliche Kenntnisse zu verschaffen;* allein welches sind denn diese nützlichen Kenntnisse?

Die der Religion können es nicht seyn; denn diese werden ohnehin als einer der *wenigen* Haupt-Lehrgegenstände gelehrt. Welches können also diese nützlichen Sachen anders seyn, als die Kenntnisse dessen, was des Volkes Welt ausmacht? Sind aber diese Kenntnisse nur *nützliche* oder sind es — *unerläßlich-nothwendige* Kenntnisse?

Endlich möchte man doch noch fragen: Ihr behandelt das Lesen als eine Hauptsache, als einen Lehrgegenstand an und für sich! Welches sind denn die Mittel des Unterrichtes in demselben? Ist es euch denn gleichviel, wenn es nur geschriebene und gedruckte *Worte* sind *); oder wünschet ihr einen brauchbaren Stoff zur Leseübung? Und welcher kann brauchbarer seyn, als derjenige, der Jedem die Kenntniſs seiner Welt gewährt? Doch wie lange bedürft ihr, um das Lesen zu lehren? Der Elementarschüler besucht 6 Jahre die Schule; ich setze voraus, in einem halben Jahre, folglich am Schlusse des zwölften

*) So unbedeutend dieser Punkt zu seyn scheinet, so wichtig ist er. Ich behalte mirs daher auch vor, ihn noch besonders zu behandeln.

ten Theils dieſes Zeitmaſses ſey er im Leſen ſchon vollſtändig erfahren; was lehrt ihr ihn jetzt?

Es iſt wahrhaft unbegreiflich, wie manchmal Männer von entſchiedener Einſicht durch irgend eine Anſicht gefeſſelt, ſich hindern laſſen, frey um ſich zu blicken, damit ſie nicht das überſehen, was zunächſt um ſie herum liegt.

§. 191.

Durch denſelben Grund, welcher angegeben wurde, um die Nothwendigkeit darzuthun, den Unterricht in der Kenntniſs der Natur und Menſchen vorzugsweiſe zu ertheilen, iſt auch ſchon die Modifikation des Unterrichtes beſtimmt worden, und es darf nur die Angabe der Lehrgegenſtände näher bezeichnet werden. Es kann hier fürs Erſte von keiner anderen Naturgeſchichte und Naturlehre die Rede ſeyn, als von einer — *anſchaulichen;* von keiner anderen Anthropologie, als von einer — *vermittelſt des Verſtandes begreifbaren*, und in ſo weit mittelbar anſchaulichen.

Aber es kann keine dieſer Lehren für ſich *iſolirt* vorkommen; ſondern ihre nächſte Beziehung auf das Leben muſs jederzeit mit angegeben werden; ſo wie auch alle Hülfskenntniſſe und Fertigkeiten in dieſer Hinſicht hier einen anderen Charakter gewinnen, als auf der Linie des entgegengeſetzten Pols.

Die Mathematik für den Volksunterricht iſt z. B. ganz und gar der Mathematik der Gelehr-

ten entgegengesetzt, oder wenigstens eine ganz verschiedene. Jenen dient sie zum Messen und Berechnen der Gegenstände des physischen Lebens, diesen zu dem richtigeren und bestimmteren Begreifen der Natur vermittelst der höheren Phantasie.

Der praktische Charakter muss demnach bey der Angabe eines Lehrgegenstandes auf dem Lehrplane für das Volk durchaus sichtbar seyn; ausserdem haben die Gegner der sogenannten — *Real-Kenntnisse* vollkommen recht, wenn sie das mannigfaltige Quodlibet von Definitionen, Nominationen und Klassifikationen von einer isolirten Natur und Menschenlehre entlehnt, aus dem Volksunterrichte verbannt wissen wollen.

§. 192.

Hieraus mögen nun öffentliche und Privat-Lehrpläne für das Volk beurtheilt werden, welche, wenn nicht *alle von uns geforderten* Gegenstände, doch die meisten der sogenannten Real-Kenntnisse aufnehmen, aber *ohne alle Modifikation* und *ohne alle* durch diese veranlasste Bezeichnung.

Ein Lehrplan dieser Art ist in den Händen eines beschränkten Volkslehrers, (und deren giebt es doch viele) dasselbe, was das scharfe Instrument in der Hand des Kindes.

Unfähig, den Plan sich und anderen zum Frommen zu gebrauchen, steht er stets in Gefahr,

damit

damit zu ſchaden; indem er die Köpfe ſeiner Lehrlinge *mit den unnützeſten* Dingen anfüllt.

Ja es iſt einem ſolchen Lehrer nicht zu vergen, wenn er zu ſeinen Lehrbüchern Kompendien wählt, die nur für den höheren Unterricht geſchrieben ſind, und ſeinen Unterricht an dieſen Leitfäden fortſpinnt*).

§. 193.

Der Religions-Unterricht hat zum Zwecke, der Exiſtenz oder dem Leben des Menſchen die Form zu geben: Hieraus folgt aber auch, daſs dieſelbe Form dem höheren und niederen Stande angeeignet werden müſſe. Doch, die Frage entſteht nun: Wie dieſs *der Unterricht* bey dem einen und andern auf eine zweckmäſsige Weiſe erzielen könne?

Die Form des göttlichen Seyns haben wir bekanntlich in vier beſondere Formen vereinzelt, und daraus gewiſſe Lehren feſtgeſetzt. Welches iſt nun ihre Modifikation für den Volksunterricht, welches ihr Verhältniſs auf den Lehrplan für das *Volk?*

*) Ich habe Schulen gefunden, wo der Lehrer ſich rühmte, die Naturgeſchichte, Geographie etc. recht gut gelehrt zu haben, und ſeine Kinder über die Eintheilung der Natur, ſo wie über den Erden-Globus examinirte, die nicht ihr Vaterland, ja nicht einmal ihre Gegend in beyder Beziehung kannten.

Getreu unseren Grundsätzen, die ihre Gültigkeit schon bewährt haben, finden wir auch diese Modifikation ohne Schwierigkeit.

Die Lehre vom Göttlichen muss, wie die vom Irdischen, sich auf das Leben beziehen, sonst wäre sie eine zwecklose Lehre. Nachdem nun das Leben der niederen Stände ein materielles κατ' ἐξοχὴν ist, so muss auch die Lehre vom Göttlichen mehr diesen Charakter annehmen.

Doch die Lehre vom Göttlichen ist ganz ideal; daher scheint diese Forderung einen Widerspruch in sich zu haben.

Allein das Ideale muss eben so an das Reale gränzen, als dieses jenem sich nahen muss; daher entsteht die Frage: welches das *Reale* des Ideellen sey? Es ist, wohl gemerkt, hier die Rede nur *von der Art, das Ideale aufzufassen*; denn das Ideelle kann eigentlich nie real werden. Der Unterschied besteht nur in der Art des Auffassens: der Eine hat die lichte Anschauung der Idee selbst; der Andere überläfst sich der ihm von ihr mitgetheilten Bezeichnung, in wie weit sie sein Verstand erreicht.

Die bestimmte Bezeichnung der Idee ist daher ihr — *Reales* für denjenigen, welcher der Idee in Bezug auf das Praktische seines Lebens sich nicht zu bemächtigen vermag, so wie die Definition für den Verstand das Reale des Begriffes ist.

Von Seite des Lehrlings wird folglich ein Hingeben an die durch *bestimmte Bezeichnungen* ihm

ihm mitgetheilten Vorſtellungen gefordert. So wie aber die Idee des Göttlichen von verſchiedenen Anſichten genommen unter vier Formen uns erſchien, muſs alſo auch das *beſtimmte Bezeichnen* derſelben von eben ſo vielfacher Art ſeyn. Um alſo auf dieſe Weiſe den Lehrplan für das Volk zu vollenden, müſſen wir uns wieder auf jede der Formen insbeſondere beziehen.

§. 194.

Die erſte Form iſt die der *Wahrheit.* Der Gottheit Seyn wird hier an und für ſich oder ohne praktiſche Beziehung genommen. Die beſtimmte Bezeichnung dieſer Form iſt alſo die Gotteslehre an und für ſich (*Theologie*). Was dagegen gefordert wird, iſt der *Glaube*, zum Unterſchiede der *Vernunft-Anſchauung.*

Da die Lehre von Gott, oder die *theoretiſche Religion*, oder die *Dogmatik* von Seite des Volks nur den Glauben fordert, ſo iſt die Theologie in Wahrheit für das Volk nur *Glaubenslehre*, *Dogmatik.* Doch, welcher Miſsdeutung könnte dieſe Forderung ausgeſetzt ſeyn, wenn ſie nicht den Grundſätzen gemäſs näher beſtimmt würde! Der alte gute Chriſt freut ſich vielleicht über dieſen Ausſpruch, während der Aufklärungsfreund darüber unwillig wird; indeſſen der zweyte Grundſatz der Modifikation, nämlich: *Es müſſe Rückſicht auf das niedere Anſchauungs-Vermögen genommen werden*, beſtimmt es ganz unzweydeutig, *was dieſer Glaube ſey.*

Der

Der Menſch vom Volke, deſſen Sache es nicht iſt, mit dem höheren Anſchauungs - Vermögen die Idee der Gottheit zu durchdringen, darf darum bey ſeinem Glauben mit dem niederen Anſchauungs - Vermögen — *nicht unthätig ſeyn*; ſonſt würde ſein Glauben ein leidendes Hingeben, und verlöre das Charakteriſtiſche des *Menſchlichen;* ſondern er hat mit ſeinem Verſtandes - Vermögen die Natur zu ſchauen, die Zweckmäſsigkeit und Ordnung ihres Ganges, die Wohlthat ihrer Einrichtung, die Schönheit ihrer Selbſt - Darſtellung zu erwägen, und ſich zu dem Urtheile zu erheben, daſs ein weiſer, liebevoller und ſchöner Gott regiere. Er hat auf gleiche Weiſe die Geſchichte zu durchwandern, um zu dem Reſultate der Beobachtung zu gelangen, daſs die Gottheit ſich weiſer Männer bediente, um uns es noch deutlicher, als durch die Natur zu ſagen, daſs er der mit ſich einige und in Bezug auf uns dreyfache, weiſe und liebevolle Gott ſey.

Die Dreyeinigkeit Gottes, die Baſis aller Glaubenslehre wird nun ſammt allen übrigen vermittelſt des Hinblickes auf die — *Welt* und — *Menſchheit* auch mit dem niederen Anſchauungs-Vermögen aufgefaſst; aber eben weil ſie nicht mit dem höheren durchdrungen werden kann, *geglaubt*, jedoch auch zum wahren Frommen des Volkes; denn es hat hier der bekannte Köhler-Glaube nicht Statt, der bey auswendig gelernten *Worten* ſich einer Seits ebenfalls nur mit dem

Worte

Worte: *ich glaube*, äuſsert; andrer Seits aber den blindeſten Eigenſinn, und wenn dieſem zuwider gehandelt wird, die abſcheulichſte Brutalität verräth.

Daſs der wahre Glaube, eben weil er ſich zum Theile auf die Belehrung der Vernünftigen und von der Gottheit beſſer unterrichteten Männer ſtützet, Prieſterthum und Kirche fordere, iſt nothwendige Folge. Die *Glaubenslehre* führt daher mit ſich die *Kirchenlehre*.

§. 195.

Die zweyte Form des göttlichen Seyns iſt *die Gerechtigkeit*. Das *Reale* der Idee der Gerechtigkeit iſt das — *Geſetz*, oder die beſtimmte Bezeichnung deſſen, was — *gerecht* iſt. Das Hingeben an daſſelbe iſt — *der Gehorſam*. Was dem Geſetze die Baſis und den Vollzug gewährt, iſt der *Staat*. Die Hingebung an denſelben beſteht in — *Treue* und *Patriotismus*.

Der Volksunterricht fordert alſo aus dem ewigen Lehrplane für die zweyte Form des Göttlichen, die *Geſetz - und Staatslehre*. Auf dieſe Weiſe fällt auch *Glaube* und *Gehorſam* — und *Kirche* und *Staat* mit einander zuſammen.

§. 196.

Das Reale der Idee der Liebe als der dritten Form des göttlichen Seyns, oder die beſtimmte Bezeichnung der Liebe iſt die — *Pflicht*, oder die *Verbindlichkeit*, *Gutes zu thun und zu wollen*

der

der Menschen und Gottes wegen ohne allen Eigennutz.

Im Volksunterrichte muſs daher für die dritte Form des Göttlichen, die *Pflichtenlehre* oder die *Moral* gegeben werden.

Diese ist es, welche dem Glauben erst den wahren Geist oder das wahre Leben giebt, dem *Gesetze* die nöthige Ausdehnung gewährt, dem Staate die schönste Ansicht verleiht, und den Patriotismus zum Philanthropinismus oder Kosmopolitismus steigert.

§. 197.

Das Reale der Idee der Schönheit ist praktisch genommen die — *Vorschrift*, wie man all sein Thun und Benehmen einrichten müsse, um es auch wohlgefällig zu machen. — Die Lehre von der Schönheit kann also bey dem Volksunterrichte in Bezug auf das Gesammtleben nur als *Lehre des Schicklichen* und Wohlanständigen vorkommen.

§. 198.

Was die Bildungsmittel für die Form des Schönen betrifft, nämlich: *Zeichnen*, *Dichtkunst* und *Musik*, wird es kaum einer besondren Erklärung bedürfen, um die Einstimmung zu erhalten, daſs vom Ersten nur in so weit Gebrauch gemacht werden könne, als es das Lebensverhältniſs des Volkes fordert, und folglich nur *technische* Zeichnungskunst im Allgemeinen gelehrt wer-

werden müſſe. Eben ſo wird man auch leicht einſehen, daſs *Volkslieder und Sprüchwörter* die geeignete *Dichtkunſt für das Volk ſey*, und *ſeine Muſik in der Regel* ſich nicht über den *Geſang* ausdehnen ſolle.

Modifikation des Lehrplans für die Höheren.

§. 199.

Der Beruf der *Höheren oder des Adels iſt mit dem höheren Vorſtellungs-Vermögen in den Formen des Göttlichen zu ſeyn, und ſie aber auch den Niederen anzueignen*, ſo wie dieſe vorzugsweiſe an der Begründung des Lebens für ſich, und der für Jene, arbeiten. Das Leben der Höheren iſt alſo eigentlich nur ein *ideelles* Leben und Wirken, entgegengeſetzt dem *materiellen* des Volkes. Allein es darf ſich von dieſem nicht nur nicht entfernen, ſondern muſs in ſteter Vereinigung mit ihm ſich forttreiben, ſonſt würde das zweyte Erforderniſs des Berufes nicht erfüllt werden können.

Wenn daher der Höhere die Lehre vom Göttlichen vorzugsweiſe innen haben ſoll; ſo darf ihm die von der Natur und des Menſchen nicht fremd ſeyn. Aber ſeinem Leben oder Berufe zu Folge, hat er von ihr nicht das Reale, ſondern das Ideale zu kennen, und ſo wird ihm der Gegenſtand, *von dieſer Anſicht genommen* — mit

einer ganz anderen Bezeichnung beym Unterrichte vorkommen müſſen.

§. 200.

Wir wollen nun auf dieſe Vorerinnerung geſtützt, auch auf dieſer Seite den Verſuch der Modifikation des Lehrplanes machen, und zwar ganz nach der vorigen Ordnung.

Realkenntniſſe oder die Lehre von der Natur und den Menſchen.

§. 201.

Die Natur nach der vorhergegangenen *allgemeinen* Anſicht zerfällt in *Naturbeſchreibung* und *Naturlehre im engeren Sinne.* Die Naturbeſchreibung hat es bekanntlich mit der Bezeichnung der Naturprodukte zu thun. Die Anſicht des Volkes von dieſen Naturprodukten iſt durch das phyſiſche Leben beſchränkt. Allein das höhere Leben gewährt hier eine ganz andere Anſicht von den Naturprodukten.

Mit dem höheren Vorſtellungs-Vermögen faſst der Menſch hier nicht ſowohl das *Materiale der Produkte*, ſondern die *unendliche Produktivität der Natur* auf, und die praktiſche Beziehung dieſes Auffaſſens iſt *die Gottheit und Menſchheit* zugleich: d. i. in dem Auffaſſen bewundert er zugleich die Unendlichkeit der Offenbarung, und die Unermeſslichkeit der Wohlthaten, welche hieraus zugleich für den Menſchen entſtehen.

Eben

Eben so hängt das Auge des Mannes vom Adel nicht sowohl an den *Erscheinungen der Natur*, während dem sein Verstand *ihrer Kausalität nachgrübelt*, sondern mit hohem Geiste *durchdringt er das All der Welt, erleuchtet von der Idee der Gottheit. Die Produktivität der Natur und ihrer Wirksamkeit* fallen bey der Ansicht des Höheren zusammen; so wie *Geographie* und *Astronomie* in Wechselwirkung ihm die bestimmte Anschauung der Weltform erleichtern.

Die Mathematik aber dient ihm, die Natur selbst in bestimmteren Formen zu schauen. Sie wird ihm die Form von dem *Erfüllten*, das die *Naturphilosophie durchdringet.*

Auf gleiche Weise wird auch vom Manne von Adel der Mensch nicht *zerstückelt* angeschaut, sondern in *diesem besonderen Organismus* das Migniaturgemälde des *Grossen* und *Einen*, und in ihm das All durchwaltende Prinzip des Geistes in seiner stets regen Wirksamkeit gesehen.

Darum betrachtet der Höhere die Geschichte auch nur als *allgemeine* Menschenkenntniss, oder als die Erscheinung dieses oben erwähnten Alles durchwaltenden Prinzips im menschlichen Organismus überhaupt.

§. 202.

Aus demselben Grunde, aus welchem dem Menschen von Adel eine höhere Ansicht der Natur zukömmt, muss ihm auch die Ansicht des Gött-

Göttlichen nur ideal *im strengsten Sinne genommen*, inwohnen.

Er muſs in Bezug auf die *Wahrheit* nur die *Identität* ſelbſt ſchauen. *Philoſophie* und *Religion* ſind darum in ſeinen Augen Eines.

In Bezug auf die Form der *Gerechtigkeit* hat er nur den *Staat und die Staaten mit allen Attributen* vorm Auge, und in Bezug auf die Form der *Liebe*, die — *geſammte Menſchheit*, *in der Kirche zu einer Familie vereinigt*.

In Bezug auf die Form des *Schönen*, ſieht er nur die himmliſche *Schönheit*, *venus urania*, in der Natur enthüllt, und in der Kunſt nachgebildet.

Die praktiſche Beziehung ſeines Wiſſens iſt nie *das phyſiſche Leben*, und die Form des Göttlichen *abgeſondert genommen*, ſondern ſtets das — *himmliſche Seyn der Menſchheit*, *bey welchem das Seyn an und für ſich und die Form deſſelben unter ſich verſchmolzen ſind*. Eben darum kann dieſes höhere Leben ohne *Dichtkunſt* gar nicht beſtehen; und die Sehnſucht nach der Zeichnungskunſt und Muſik, iſt eine natürliche Eigenheit des gebildeten Gemüthes in der höheren Lebens-Sphäre. Den Lehrplan für den Adel ſtellt die Tabelle III. dar.

Von

Von Schulplänen.

§. 203.

Die zwey Hauptmodifikationen des allgemeinen und ewigen Lehrplans ſind nun angegeben; würde das uns hier vorgeſteckte Ziel es geſtatten, ſo könnten wir nach dem hierbey angewandten Prinzip auch noch weitere Modifikationen für die beſonderen Stände angeben. Allein da dieſen ſpeciellen Angaben oder Vorzeichnungen auch *die oben ſchon geforderten ſpeciellen Schulen entſprechen müſsten*, und dieſe Einrichtungen noch nicht ſo nahe ſind, ſo laſſen wir die weitere Verfolgung der Modifikation *für jetzt* noch ausgeſetzt.

Dagegen fühlen wir uns gedrungen, eine ganz andere Modifikation dieſer beyden Lehrpläne zu verſuchen.

§. 204.

Unſere bisherige Beſtimmung ging nicht weiter, als auf das, was der *Menſch — vom Volke* und der — *vom Adel* für Gegenſtände des Wiſſens nöthig habe, um in *ſeinem* Lebensverhältniſſe *Menſch zu ſeyn.* Nun entſteht aber die wichtige Frage: Auf welche Weiſe gelangt der Menſch von jeder Klaſſe zur Kenntniſs eines jeden dieſer Gegenſtände des ihm nöthigen Wiſſens?

Dieſe Frage bringt uns ſchon auf den Gedanken, daſs jeder der zwey *Lehrpläne* als *Unter-*

ter-

terrichtsplan wieder *ſeine Modifikationen* erhalten müſſe.

Es ergiebt ſich alſo hieraus wieder die zweyte Frage: Welches ſind die neuen Modifikationen für den ſteigenden Unterricht der Menſchen aus jeder Klaſſe? Wir wollen dieſe Frage für jede Klaſſe ins Beſondere beantworten, und zwar zuerſt wieder für das Volk.

§. 205.

Nach einer oben vorgekommenen Bemerkung heiſst die Anſtalt, wodurch eine Klaſſe Menſchen zuſammen öffentlich Unterricht erhält, *Schule.* Da nun der Lehrplan auf ſolche bezogen werden muſs, ſo können wir ihn in dieſer Modifikation anſtatt *Unterrichts* - auch ſchicklich — *Schul-Plan* nennen. Wir handeln demnach gegenwärtig von *Schulplänen*, und zwar zuerſt

Von dem Schulplane für das Volk.

Oben haben wir bekanntlich beſtimmt, unter welcher Modifikation das Volk die allgemeinen Kenntniſſe des Menſchen, um — *Menſch im Volke zu ſeyn*, innen haben müſſe: nun denken wir an die zum Volke heranreifenden Menſchen, und legen uns die Frage vor, wie wir dieſe zu dieſer Kenntniſs verhelfen wollen.

Die Lehrgegenſtände müſſen — *ſtets dieſelben ſeyn.* Keiner kann davon hinwegbleiben, keiner mehr dazu kommen. Die Frage iſt nun,

wie

wie ſie zu modifiziren ſeyen, damit ſie für einen ſtets ſteigenden Unterricht paſſen. In wie ferne aber von einer Menſchheit die Rede iſt, die zu ihrem Ziele heranwächſt, müſſen wir uns auch zugleich die Bemerkung machen, daſs die Modifikation des Lehrplans ſich unaufhörlich verändern müſſe. Unſere Frage wird nun immer beſtimmter: *Wie oder nach welchem Prinzip modifizirt ſich der Lehrplan des Volkes — unaufhörlich ſteigend — für die heranwachſende Jugend?*

Zur Beantwortung dieſer Frage gehört noch die Vorerinnerung, daſs dieſe Jugend beſtimmt ſey, *ſobald als möglich in das materiell-praktiſche Leben einzugreifen.*

Vorausgeſetzt alſo, daſs die Vorzeit dem Unterrichte für dieſes Leben gewidmet werden ſoll, ſo kann der Unterricht nur die Kenntniſſe dieſes Lebens *in ſeinen Elementen* berühren. Allein auch vorausgeſetzt, daſs der Unterricht bis zur Majorennität des Menſchen nicht aufhören dürfe, ſo wird es einleuchtend, daſs auf jenen Unterricht *ein zweyter fortbauen müſſe, und zwar ein Unterricht, welcher ſchon tiefer in die Sache eindringt.*

Zwey Schulanſtalten erhalten wir daher, wie ſchon in der Erziehungslehre angegeben wurde, und dem erſten Anſcheine nach *zwey Unterrichtspläne*, jeden aber in ſeiner eigenen Steigerung.

Nennen wir nun die erſte Schule (wie herkömmlich) *Elementar-*, die zweyte *Real-Schule*,

ſo haben wir auch den Unterrichtsplänen dieſelbe Bezeichnung zu geben.

§. 206.

Der Unterſchied des Zweyten vom Erſten beſteht lediglich in der gröſseren Verdeutlichung jenes vor dieſem; denn der Geſammtunterricht für das menſchliche Leben muſs in ſeinen Elementen ſchon gegeben ſeyn. Hieraus folgt, daſs wir nur den erſten Plan richtig zu entwerfen haben. Die obige Frage, nach welchem Prinzip? wiederholt ſich alſo nun hier *ganz beſchränkt.*

Zufolge unſerer allgemeinen Behauptung, daſs nur *ein* Prinzip — unter verſchiedenen Anſichten — die Stütze unſerer Erziehungslehre ſeyn müſſe, müſſen wir auch hier daſſelbe wieder zur Richtſchnur unſeres Verfahrens machen.

Unſer Prinzip iſt aber: der Unterricht *iſt nur für das Leben* (im vollen Sinne des Worts). Die allmählige Steigerung des Elementarplanes kann alſo nach dieſem Prinzip nur in Bezug auf — *die ſteigenden Lebensverhältniſſe der Menſchen* vorgenommen werden.

Nur auf dieſe Weiſe kann der einzig wahre *Elementar - Unterrichtsplan* hergeſtellt werden, wie für alle diejenigen, welche hiervon noch nicht überzeugt ſind, eheſtens beſonders und ausführlich dargethan werden ſoll. Nur muſs man wohl bemerken, daſs nicht von *Lehrplänen* die Rede iſt (die etwa von einem Vater für den Unterricht ſeiner Kinder, oder von Regierungen

für

für ihre Schulen vorgezeichnet ſind), ſondern vielmehr von der Verarbeitung der *Lehrpläne* zu Unterrichtsplänen. Jene können, und müſſen, wenn ſie vollſtändig ſind, unverbrüchlich eingehalten werden, und es liegt dem Lehrer beym Unterricht wenig daran, ob ſie in der oder jener Form abgefaſst ſind, ob ihre Abtheilungen der Strenge der logiſchen Geſetze entſprechen oder nicht. Denn den Regierungen iſt es um die Weſenheit der Sache zu thun, und nicht um die ſubjektiven Formen, in welche ihre Gelehrten die Sache einkleiden. Aber den Regierungen iſt es auch dabey nur um den Zweck *der Menſchenbelehrung* zu thun, und darum iſt ihnen diejenige Art und Weiſe die erwünſchteſte, welche am ſchnellſten und ſicherſten zum Ziele führt, und ihre väterlichen Wünſche müſſen dahin gehen, wo möglich die für *Menſchen*-Unterricht einzig wahre Methode zu finden.*)

Die

*) Die Regierungen Europa's haben in dieſer Beziehung in der That ſchon die herrlichſten Beweiſe von väterlicher Geſinnung abgelegt, indem ſie bey dem Rufe, der von der Erfindung einer ſolchen Methode aus der Schweiz erſcholl, ſichs angelegen ſeyn lieſsen, dieſelbe durch ihre Gelehrten kennen zu lernen, und manche groſse Summen darauf verwendeten.

Eben ſo rühmliche Beweiſe von Intereſſe für dieſen wichtigen Gegenſtand gaben auch die Geſandten der verſchiedenen Höfe zu München, als der Verfaſſer die Proben von der ſchnellen Wirkung ſeiner Unterrichts-

 Me-

Die Steigerung muſs *dem Geſetze der Kontinuität folgen, wenn der Schulplan ein wahrer Unterrichtsplan ſeyn ſoll*, wie noch ſpäterhin erwieſen *wird*, und in jeder Steigerung *muſs der geſammte Lehrplan vorkommen*, wie ſchon erwieſen *wurde;* folglich bleibt nichts anderes übrig, als die Lebensverhältniſſe des Menſchen ſo aufzufinden, daſs man ſagen kann, das Eine folgt in der Natur auf das Andere, und iſt *zugleich daſſelbe nur in der Erweiterung*.

Iſt daher das Erſte gefunden, ſo geben ſich die anderen analog für ſich. Welches iſt daher das Erſte?

§. 207.

Methode an erwachſenen Militärperſonen lieferte, die nicht das Glück gehabt hatten, den herkömmlichen Schulunterricht zu genieſsen, und darum des Leſens und Schreibens unkundig waren, aber nicht nur Dieſes, ſondern auch das Schreiben *dictando* und orthographiſch, ſo wie das Schreiben aus dem Kopfe nebſt dem Rechnen und vaterländiſche Geographie binnen 5 — 6 Wochen erlerneten. Es wohnten den Prüfungen ebenerwähnte H. H. Geſandte bey, und lieſsen ſich mit dem Verfaſſer in Unterredungen ein, um den Gegenſtand mehr aufzufaſſen und ihren Höfen vorzutragen. Die Geſandtſchaft des um Beförderung der Wiſſenſchaften allgemein gerühmten Petersburger Hofes lud den Verfaſſer ein, nach Petersburg zu gehen, um Lehrer mit der Praktik dieſer Methode bekannt zu machen.

Welches vortreffliche Beyſpiel in Bezug auf Beförderung des Jugend - Unterrichtes unſere allgemein verehrte Regierung unaufhörlich giebt, bedarf gar keiner beſondern Erwähnung. —

§. 207.

Vor allem müssen die vorigen Grundsätze hier noch einmal zurückgerufen werden, *nach welchen der Mensch nur im Verbande mit der Menschheit genommen*, und sein Lebensverhältniss nie anders, als in der *Gemeinschaft* gedacht werden kann. Die *Gemeinschaft* ist also der *Typus* aller Lebensverhältnisse. Dem zu Folge löst sich nun unsere Frage sehr leicht.

§. 208.

Das erste Lebensverhältniss ist das *älterliche Haus*. Welches ist nun das zweyte, dritte und so fort bis zum letzten — nach den obigen Forderungen? Das zweyte ist die *Ortsgemeine, Kommune — Kommunität*; es sey Dorf- oder Stadt-Gemeine. Das dritte das *Gericht*, *Landgericht*, *Pflege* u. d. g. Das vierte in einem grösseren Reiche die *Provinz*, das fünfte das *Königreich*, das sechste (in Deutschland) das *Reich*, oder die *Konföderation*, das siebente der *Welttheil*, das achte die *Erde*, das neunte das *Weltall*.

§. 209.

Der Typus aller Lebensverhältnisse ist, wie oben gesagt wurde, die *Gemeinschaft*. Das Prinzip der Gemeinschaft aber ist der *Regent* in der weitesten Bedeutung des Wortes.

Dem zu Folge suchen wir also vor Allem das Prinzip der Gemeinschaft in jedem Verhält-

 nisse

nisse auf, um sogleich — *die Analogie zwischen dem Einen und Anderen oder die Homogenität eines Jeden darzuthun.* Doch dieses kostet ja nur einen Blick. Der Regent des älterlichen Hauses ist der *Vater;* der der Dorfgemeine der *Schultheiss;* der des Gerichts der *Bürgermeister*, oder *Stadtkommissär;* der der Provinz der *Gouverneur* oder der *Präsident*, oder *Generalkommissär*, oder *Präfekt;* der des Reichs der *Kaiser*, oder *König* oder *Herzog;* der der *Konföderation* — gegenwärtig der *Protector;* der von Europa ist die unsichtbare oder moralische Person des *Staatenbundes* durch Völkerrecht; der von der Erde der Genius der *Menschheit*, welcher sie durch das *Gesetz der Liebe* beherrscht, und eben dadurch sie *zu einem harmonischen Ganzen* verschmelzet. Es ist diess gegenwärtig der *Stifter* der christlichen *Religion*, und zwar nach seinem eigenen Ausspruche: Ich verbleibe stets unter euch. Der Regent der Menschheit in seinem Namen ist demnach die *moralische Person* — *die Kirche*, welche seine Anstalt fortsetzet. Der Regent des Weltalls ist — Gott.

§. 210.

Es kann dem einsichtsvollen Freunde der Humanität nicht entgehen, welche Tendenz einem solchen Unterrichtsplane zu Grunde liege. *Die schöne, Seligkeit bringende, kurz die wahre Humanität*, soll auf der Erde herrschend werden; darum soll von der Menschheit keine an-

dere

dere Vorſtellung im Gemüthe der Menſchen erzeugt werden, *als die einer Familie.* Der Name *Vater* ſoll den *Familien-Vater, den Regenten und Gott ſelbſt zu einem Subjekte machen.*

Das älterliche Haus und das Weltall, die Familie und die Menſchheit, der Vater jener, und der Vater dieſer müſſen am Schluſſe des Unterrichtes in Eines zuſammenfallen. Welche entzückende Anſicht der Menſchenbildung! welche wonnevolle Hoffnung auf veredelte Generationen! welche erfreuliche Ausſicht auf blühende Staaten! welche tröſtende Ausſicht auf frohere Zeiten!

§. 211.

Allein ſo gut die Tendenz dieſes Unterrichtsplanes iſt, eben ſo richtig iſt derſelbe *in Bezug auf das Ganze in ſeiner Anlage.* Denn fürs Erſte *iſt das Geſetz der Kontinuität in ihm ſo genau beobachtet, daſs man ſagen kann, es kömmt ſtets daſſelbe nur in gröſserer Ausdehnung vor*, wie ſich ſogleich ergeben wird. Fürs zweyte iſt auch dafür geſorgt, daſs nichts, was zum Unterrichte gehört, ausgelaſſen, nichts überſchritten, oder überſprungen werden kann.

§. 212.

Das Lebensverhältniſs gleicht nach obigen Erklärungen einer Sphäre, weſswegen zur Darſtellung eines Lehrplanes der Kreis am beſten taugt.

Jedes

Jedes Lebensverhältnifs aber fafst in fich den Menfchen felbft als die erfte Bedingung des Seyns, die Natur als die zweyte Bedingung des Seyns, und die *Divinität* als die Form des Seyns. In jedem diefer Lebensverhältniffe müffen alfo auch alle Unterrichts-Gegenftände, welche fich hierauf beziehen, vorkommen. Der Lehrplan für das Volk mufs daher als — *ein unveränderlicher Kreis* und die Lebensverhältniffe als — *die in ihm eingefchloffenen Kreife* vorkommen, und es fragt fich lediglich nur: was kömmt von der Naturbefchreibung u. f. w., was von der Rechts- und Staats- und Religions-Lehre u. f. w. in diefem und jenem Kreife vor?

§. 213.

Die fchönfte fymbolifche Darftellung diefes Unterrichtsplanes wird daher durch anliegende Tabelle erzielt. *Siehe Tabelle IV.*

§. 214.

Der Ueberblick diefer Tabelle macht ficher jeden ferneren Beweis von der Behauptung überflüffig, dafs bey diefem Unterrichtsgange *das Gefetz der Kontinuität am genaueften befolgt werde;* allein nachdem eigentlich die Wiffenfchaft noch die Beftimmungen näher anzugeben hat, wie diefer Unterrichtsgang zu verfolgen fey; fo müffen wir die Darftellung feiner Vorzüge oder vielmehr die Rechtfertigung, dafs er *der einzig richtige*

tige ſey, noch bis dahin verſchieben, und vorerſt die ferneren Unterrichtspläne entwerfen.

Unterrichtsplan für die Realſchule.

§. 215.

Der Elementarſchüler hat das Alter erreicht, daſs ihn das Geſchäftsleben ſchon an ſich zieht. Die Schule hat auch alle Kenntniſſe des menſchlichen Lebens in den *Elementen* mit ihm durchgenommen. Genügt nun dieſer Unterricht für den Menſchen, oder zur Erreichung des Zweckes, nämlich, daſs er mit Einſicht ſein Seyn ſelbſt begründe? Gerade aus dem Grunde, daſs ihm nur ein *Elementarunterricht* zu Theile wurde, iſt die Frage ſchon mit Nein beantwortet.

Hierzu kömmt aber noch die Bemerkung, daſs das *Geſchäftsleben* auch *ſeine eigne Anweiſung* fordert, und folglich den Menſchen mit der Aufmerkſamkeit an ſich zieht, daſs nothwendiger Weiſe der vorige Schulunterricht wieder verloren gehen muſs; wenn nicht ein Unterricht folgt, wobey die praktiſche Beziehung auf das Leben dem vorhergegangenen Unterrichte mehr Deutlichkeit, und des Intereſſe wegen mehr Gründlichkeit gewährt.

Die Erfahrung beſtätigt dieſs auch vollkommen; denn man kann alltäglich die Bemerkung machen, daſs Menſchen, welche in den Elementarſchulen die ausgezeichneteſten waren, ſechs

Jahre nachher kaum mehr lesen, schreiben, noch rechnen konnten.

Allein es kommt hierbey noch ein besondrer Punkt zu erwägen vor. — Im Volke, so wie im Kreise der Höheren, giebt es in Bezug auf die angemessene Bildung eine stufenartige Verschiedenheit, die sich jedoch wieder nach unserem allgemeinen Theilungs-Prinzip unter zwey Haupt-Klassen bringen läst, und hier mit der Bezeichnung unterschieden werden könnte: Menschen vom *gemeinen* bürgerlichen Leben, und Menschen vom *höheren* bürgerlichen Leben. Es giebt nämlich hier wie dort eine Klasse, welche mehr sich mit der Behandlung der höheren, so wie derer, welche mit der Befriedigung der niederen Lebensbedürfnisse sich befassen.

Man vergleiche nur diesseits den Geschäftskreis der Minister und Räthe mit dem der Beamten und Unterbeamten, so wie jenseits das Leben eines Oekonomen mit dem eines Bauern, das Leben eines Krämers mit dem eines Kaufmanns, das eines Forstwarts mit dem eines Forstmeisters u. s. w. so wird man sich leicht der Idee bemächtigen, welche dieser Abtheilung zum Grunde liegt; und die Ueberzeugung gewinnen, dass für die, welche zum höheren bürgerlichen Leben bestimmt sind, noch eine Schule nach der Elementarschule nothwendig sey.

§. 216.

§. 216.

Allein hieraus ergiebt ſich auch, daſs nach der Elementarſchule zwey beſondre Schulen erforderlich ſeyen, deren die eine mehr darauf hinzielt, die Wiederholung der Lehrgegenſtände der Elementarſchule vorzunehmen, und bey der Wiederholung derſelben hauptſächlich ihre praktiſche Beziehung fürs Leben bemerkbar zu machen, die andre aber eine tiefere Einſicht in dieſe Lehrgegenſtände dem Schüler zu gewähren trachtet, damit er ſich in den höheren Verhältniſſen des praktiſchen Lebens zu finden vermag.

Dem Elementarſchüler genügt es, von dem, was er alltäglich ſieht und hört, einen Begriff zu erhalten, damit er vor allem gewöhnt werde, menſchlich zu ſehen und zu hören, und zugleich die einfachen Kenntniſſe von allem dem erhalte, was er einſt in ſeinem thätigen Leben deutlich wiſſen ſoll: allein der zum thätigen Leben übergehende Schüler bedarf einer in den Gegenſtand mehr eindringenden Kenntniſs, damit er ſelbſt von der Kenntniſs den Gebrauch zu machen im Stande iſt.

Nennen wir nun jene Kenntniſs *Elementar*-Kenntniſs, und die Schule, worin ſie erhalten werden, Elementar-Schule, ſo müſſen wir füglich die Kenntniſs, die mehr in die Sache dringt, *Real*-Kenntniſs, und die Schule, die ſie gewährt, *Real*-Schule nennen.

Real-

Real-Schulen, und zwar von zweyfacher Art, ſind im Staate unerläſsliches Bedürfniſs.

Das gemeine bürgerliche Leben hat das Eigene, das es ſeine Zöglinge frühzeitig in ſich aufnimmt, theils weil ſeine Theilnehmer aus Mangel des Vermögens die Hülfe der Kinder frühzeitig bedürfen; theils weil dieſe auch leicht zu den erſten *mechaniſchen* Arbeiten angehalten werden können.

Aus dieſem Grunde würde eine täglich fortdauernde Realſchule — *in dieſer Sphäre* unnütze ſeyn. Eine Schule, welche die Schüler nur in den Tagen der Feier verſammelt, genügt vollkommen. Dagegen wird für die Zöglinge des höheren bürgerlichen Lebens, eine eigne und fortdauernde Schule als eine unerläſsliche Anſtalt anerkannt werden.

§. 217.

Es kann aber hierbey dem denkenden Leſer die Bemerkung kaum entgehen, daſs das höhere bürgerliche Leben im Verhältniſſe zum gemeinen, gerade ſo wenige Theilnehmer zählt, als das höhere Leben oder der Stand der Höheren vorzugsweiſe, im Verhältniſſe zum gemeinen Leben, oder dem Stand des Volkes, Theilnehmer zähle.

Daraus geht die natürliche Folgerung hervor, daſs wir in einem gewiſſen Gebiete eben ſo viele höhere Realſchulen bedürfen, als wir gelehrte Schulen nothwendig haben. Dagegen bedür-

dürfen wir eben so viele Feiertags-Schulen, als wir Elementarschulen zählen.

§. 218.

Es fragt sich nun, welche Unterrichts-Pläne fordern beyde Schulanstalten?

Diese Frage wird leicht und sicher von demjenigen beantwortet, welcher die obenerwähnten zwey Hauptgesichtspunkte nicht aus dem Auge verliert.

Die Feiertags-Schule hat die Wiederholung, und die praktische Anwendung der Elementar-Lehrgegenstände aufs Leben zum Zwecke, sie bedarf also keinen anderen Unterrichtsplan, als den der Elementarschule. *)

Ganz anders verhält sichs mit dem Unterrichtsplan für die höhere Realschule.

Die

*) Es thut einem wahrhaft wehe, wenn man die häufige Erfahrung macht, daſs diejenigen, welchen die Leitung der Feiertags-Schulen anvertraut ist, immer mit der Frage sich quälen, was man doch in ihr lehren soll, und daher manche mit dem Unterrichte eben so kärglich verfahren, als ihn manche über alle Regeln ausdehnen. Hat euch das — Gesetz, oder die — Wissenschaft einen Lehr-Plan für die Elementar-Schule gegeben, so haltet euch fest an ihn, aber trachtet nur die Kenntnisse der Schüler zu verdeutlichen, fester zu begründen, und praktisch zu machen, und ihr habt den Absichten der Regierung, und den Forderungen der Volks-Bildung entsprochen.

Die höhere Realſchule hat, wie oben geſagt wurde, zum Ziele, dem Verſtand zu der Kraft zu verhelfen, daſs er die höheren und allgemeinen Anſichten des bürgerlichen Lebens faſſe, damit der Zögling das Verhältniſs deſſelben, welches er einſt ergreift, im Ganzen erkennt, und die Sphäre, die er in dieſer Hinſicht einnimmt, auszufüllen vermag.

Dieſer Zweck macht es nothwendig, daſs die Realſchüler nicht bloſs eine mehr in die Sache dringende Kenntniſs von den Gegenſtänden des bürgerlichen menſchlichen Lebens erhalten, ſondern, daſs der Unterricht über jeden beſonderen Gegenſtand in einer logiſchen Ordnung aufgefaſst werde, weil die Verſtandes-Uebung in dieſem Gebiete zugleich und vorzugsweiſe mit erzielt werden ſoll.

Wenn daher dem Feiertags-Schüler zu ſeinem Unterrichte ein Leſebuch genügt, das alle Lehrgegenſtände enthält, und zwar in ſteter Beziehung auf ſeine Lebensverhältniſſe; ſo muſs der Realſchüler über jeden Gegenſtand ſein beſonderes Lehrbuch haben, in welchem derſelbe ohne alle *einzelne* Beziehungen in einer mehr wiſſenſchaftlichen Form vorgetragen, und wobey die praktiſche Beziehung, den noch ſpäter folgenden Grundſätzen gemäſs, vom *ganzen* Lehrgegenſtande auf das Leben angedeutet wird.

Der Lehrplan wird demnach hier dadurch zum Unterrichtsplane, daſs die reale Anſicht des bürgerlichen Lebens in der leichteſten und ſchön-

ſten

ſten Ordnung vom Allgemeinen zum Beſondern herabſteigend verfolgt wird.

In dieſer Hinſicht befolgt alſo die Realſchule einen entgegengeſetzten Gang von der Elementarſchule, und iſt darum eine — *gleichſam* gelehrte Schule.

§. 219.

Nach der bisher gegebenen Anſicht von der Feiertags- und Realſchule, könnte man dieſe in der Schul-Sprache das Realgymnaſium oder das bürgerliche Gymnaſium nennen; denn ſie leiſtet daſſelbe, wie das Idealgymnaſium, oder gelehrte Gymnaſium, nämlich eine Befähigung des Zöglings zur Ergreifung eines höheren *bürgerlichen* Lebensverhältniſſes, vermittelſt einer dem Zwecke entſprechenden Uebung des Verſtandes, ſo wie dieſes die Befähigung des Zöglings zur Ergreifung eines der höheren Lebensverhältniſſe überhaupt, wie noch ſpäter dargethan wird.

Es fragt ſich nun weiter, ob wohl die Realſchule, ſo wie ſie hier bezeichnet wurde, den Zweck ſchon vollkommen erreiche?

Wer das Verhältniſs der Feiertagsſchüler mit dem der Realſchüler in Beziehung auf den letzten Zweck vergleicht, wird ſich bald überzeugen, daſs jenes der erſten günſtiger ſey; wenn dieſe auſser der Realſchule ſonſt keiner Anweiſung mehr theilhaftig werden ſollten.

Denn jene Zöglinge des bürgerlichen Lebens erhalten die Anweiſung für ihre zukünftigen

gen Lebensverhältnisse sogleich in der That, und der Unterricht der Schule begleitet diese Anweisung; diese aber erhalten nur die Vorbereitung zur leichteren Benützung der noch nöthigen praktischen Anweisung.

Hieraus ergiebt sich das unerläfsliche Bedürfnifs eines der *Schule* nachfolgenden *praktischen* Real-*Instituts*, in welchem nämlich die praktische Anweisung für die sämmtlichen höheren bürgerlichen Lebensverhältnisse ertheilt wird.

Eine neue Frage entsteht aber, deren Beantwortung zur vollständigen Belehrung über den Bürger - Unterricht nothwendig ist, nämlich: wie viele solche Verhältnisse zählen wir, und wie vielfach mufs darum die praktische Anweisung seyn?

Wer die obige Eintheilung des Volkes in drey Klassen noch im Gedächtnisse behalten hat, der hat sich auch schon diese Frage beantwortet. Wir haben nämlich drey Hauptstände im Volke, den der *Landwirthschaft*, den des *Gewerbes*, und den des *Handels*. Wir bedürfen daher drey *Real-Institute*, nämlich: ein

— *landwirthschaftiches*, worunter Agrikultur und Forstkultur gehören, ein
— *technologisches*, und ein
— *merkantilisches*.

§. 220.

§. 220.

Wo diese drey Institute beysammen sich befinden, könnte man sagen, existire eine *Real-Universität.*

So geht denn die Bildung des Menschen, für das bürgerliche Leben, oder die Bildung auf der realen Seite jener für das höhere Leben, oder der Bildung auf der idealen Seite, ganz parallel.

Allein es kann keinem Denker die Bemerkung entgehen, daſs jede, sowohl was die Modifikation der Unterrichts-Gegenstände, als die Unterrichtsweise, und die Unterrichtszeit betrifft, von einander strenge verschieden bleiben müssen.

Die Realschule kann die Natur in ihren Produkten und ihren Wirkungen nur *in praktischer Beziehung* verfolgen. Die Unterrichtsweise geht darum immer auf die Extension, und pragmatische Deutlichkeit der Kenntnisse aus. Denselben Charakter muſs denn auch der Unterricht in allen übrigen Kenntnissen annehmen, welcher zur vollständigen Kenntniſs des physischen Lebens die Kenntniſs der Natur begleiten muſs. Die Realschule fordert eine *technische* Mathematik, eine *technische* Chemie, eine *technische* Zeichnungskunst.

Eben so muſs die moralische Bildung, welche die Realschule erzeugen soll, sich von aller Spekulation entfernt halten, und die ästhetische

sich

ſich nicht über die Aneignung des richtigen Geſchmacks erheben.

Nur die Lektüre der National-Klaſſiker gehört für die Realſchule. Die Erlernung fremder Sprachen kann darum in der Realſchule auch keinen andern als einen pragmatiſchen Zweck haben, und der Unterricht muſs ſich folglich nur auf lebende Sprachen einſchränken, und — bey dieſen, ſich nicht über das richtige Verſtehen, Sprechen und Schreiben, ſteigern.

Was über die Grenzlinien in der Realſchule getrieben wird, iſt zweckwidriger Unterricht, und bewirkt Afterbildung.

Die Realſchule muſs immer das Realinſtitut im Auge haben, und dann kann ſie ihren Zweck nicht verfehlen. Allein es wird vorausgeſetzt, daſs auch dieſes ſeine Forderung erfülle. Es muſs lediglich die letzte praktiſche Ausbildung ſich zum Ziele ſetzen. Eben deſswegen muſs jedes einzelne Inſtitut einen Praktiker ſelbſt zum Vorſtande haben. —

Die Franzoſen haben in der That die wahre Anſicht von der — *Realſchule* durch ihre — *Benennung: Polytechniſche Schule*, uns gegeben, und von Fellenberg weiſet uns eines der Realinſtitute in der That auf.

Es gab zwar ſchon vor längerer Zeit mehr Realinſtitute, z. B. Forſtſchulen, Handelsſchulen etc. und es giebt deren noch; allein ſie können nicht wohl Etwas vollſtändiges ſeyn, denn ſie vermengen in ſich die *Realſchule* und das

Real-

Realinſtitut. Dieſes fordert ſeine vollkommene Vorbereitung, und jene ſehnt ſich nach der Anwendung.

Sollte indeſſen der Fall bey einzelnen Schülern anders ſeyn, ſollten ſie nämlich nicht in der Realſchule ſich nach der baldigen praktiſchen Anwendung ſehnen, ſondern nach einem höheren, *wiſſenſchaftlichen* Real-Unterricht, ſo verkennen ſie ihre Beſtimmung, und haben ſie ſchon durch den Eintritt in die Realſchule verfehlt.

Eben darum muſs auch der Staat in der Begründung ſeiner Bildungs-Anſtalten ſtrenge auf dieſe Scheidung halten, und den Realſchülern es unmöglich machen — nach ihrer Schule, einen — wiſſenſchaftlichen Real-Unterricht zu erlangen, weil daraus eine zwitterartige Gelehrſamkeit bewirkt wird, welche den Menſchen weder für die höhere, noch für die bürgerliche Welt ganz geeignet macht.

Die gegebenen Anſichten der wahren Realbildung, verbunden mit der Bemerkung, daſs das praktiſche bürgerliche Leben ſeine Zöglinge ſo bald als möglich an ſich ziehe, machen die Detailirung des Unterrichts-Plans für die Real-Schule, und das Real-Inſtitut überflüſſig. Aber ſie gewähren uns auch die Beſtimmung der Zeit für den ganzen Bildungs-Gang.

Mehr denn vier Jahre im Ganzen, zwey nämlich für die Schule, zwey für das Inſtitut, möchte in Hinſicht auf die zum praktiſchen Leben nöthige Ausbildung, und in Hinſicht auf

 die

die Ansprüche, welche das praktische Leben auf die baldige Mitwirkung seiner Zöglinge macht, wohl überflüssig seyn.

§. 221.

Aus dem Bisherigen geht sicher auch die Folgerung hervor, daſs in jedem Bezirke eines Landes, wo man ein gelehrtes Bildungs-Institut für nothwendig hält, auch eine Realschule statt haben sollte.

Denn, wie oben bemerkt wurde, das Zahl-Verhältniſs derjenigen, welche sich für das höhere bürgerliche Leben ausbilden sollen, zum — ganzen Volke, ist beyläufig gleich mit der derjenigen, welche sich für das höhere Leben vorzugsweise ausbilden sollen, zur — ganzen Massa.

Es ist daher ein glücklicher Gedanke, überall wo ein Gymnasium ist, wenn möglich auch eine Realschule zu begründen; aber ja in der bisher so strenge aus Prinzipien gefolgerten Scheidung vom Gymnasium.*)

So

*) Ein scharfsinniger Gelehrter und Geschäftsmann, der ein besonderer Freund der Realschulen ist, erklärte mir darüber seine vollkommene Uebereinstimmung; allein er fügte die Bemerkung bey, daſs er die Realschulen mit den Gymnasien verbunden wünschte, weil er glaube, für dieselben eher tüchtige Lehrer zu erhalten, die sich, wenn nur von einer höhern Bürgerschule die Rede wäre, nicht wohl finden würden. Ich fürchte aber nur, daſs

bey

So wie nicht überall, wo ein Gymnasium existirt, auch eine Universität nothwendig ist, noch weniger unterhalten werden kann; so verhält sichs auch mit Real-Instituten. Ja dieser bedürfen wir strenge genommen noch weniger, als der Universitäten; weil anzunehmen ist, daſs weniger Zöglinge aus der Realschule in das Realinstitut übergehen werden, als Gymnasisten in der Regel zur Universität übergehen; denn so mancher Vater glaubt oder schmeichelt sich, seinem Sohne selbst die Anwendung der Realschule zu zeigen, dagegen jeder Gymnasist, der zu höheren Diensten bestimmt ist, zur Universität übergehen muſs.

Sollten daher in einem Reiche mehrere Universitäten seyn, so würde *ein* Realinstitut schon hinreichen, das Bedürfniſs zu befriedigen.

Ob aber die Zweige des Real-Instituts, oder die drey einzelnen Institute, wie eine Universität, an einem Orte seyn müssen? Dieſs ist die letzte zu erörternde Frage.

Bekanntlich sind die Gelehrten und Geschäftsmänner auch über die Frage noch immer in Uneinigkeit, ob alle Zweige der Universität, *Fakultäten*, an einem Orte (zu einer Universität vereint) seyn sollten, oder ob es nicht besser sey, Spezialschulen in verschiedenen Bezirken

bey einer solchen Verbindung die Idee der Realschule so leicht verloren gehe.

zu errichten. Die Entſcheidung dieſer Frage laſſen wir hier ganz ſchicklich bey Seite geſetzt; dagegen können wir obige Frage bedingter Weiſe ganz beſtimmt beantworten. Wir ſagen nämlich: Jedes einzelne Real - Inſtitut fordert ſeine eigne Lokalität zur beſſeren Erreichung des Zweckes; wenn alſo nicht ein Ort für ſämmtliche Zwecke des Realinſtituts die günſtigen Lokalverhältniſſe in ſich vereint; ſo iſt die Zergliederung des Inſtitutes ſchon dadurch geboten. Indeſſen iſt es vom gröſsten Vortheile, wenn ein Ort alle Bedingungen für das Geſammtinſtitut gewährt, es an einem Orte in der Geſammtheit zu etabliren, weil erſtens für manche Fächer *ein* Lehrer hinreichend iſt, zweytens auch manche Lehrſubſidien — für alle drey Inſtitute, folglich auch in — gröſserer Vollſtändigkeit, unterhalten werden können: endlich die drey Inſtitute auch ſichs zur Angelegenheit machen müſſen, ihre wechſelſeitige Beziehung zu einander näher kennen zu lernen.

Lehrplan für die Schulen des Adels.

A. Von der Elementarſchule.
B. Von den Gymnaſien.
C. Von der Univerſität.

A.
Von der Elementarſchule des Adels.

§. 222.

Die höhere Menſchenklaſſe bedarf eigener Elementarſchulen.

Nur

Nur mit wehmüthigem Gefühle kann man die Vorzeit auf dem Gebiete der wiſſenſchaftlichen Kultur überblicken, wenn man den beſtandenen Wahn beobachtet, daſs die gelehrten Schulen ſich von den Volksſchulen nur als *lateiniſche* und *griechiſche* unterſcheiden, und daſs daher *die allgemeine teutſche Schule oder Elementarſchule auch jener vorgehen könne oder müſſe.* Wenn aber die gelehrte Schule eine ganz andere Bildungs-Tendenz, als die teutſche hat; ſo muſs offenbar das Ziel dieſer Tendenz *auch bey dem erſten Beginnen des Unterrichtes ſchon dem Unterrichtsgange vorgeſteckt ſeyn;* ſonſt iſt *der* Menſch nicht zu erwarten, welcher *im Ganzen* zum Adel gehört, ſondern es kann bey angeſtrengtem Fleiſse, mit welchem er ſich auf das Studium der Wiſſenſchaften legt, nur ein — Gelehrter, oder — Beamter in der engſten Bedeutung gewonnen werden *).

§. 223.

Auch die höhere Menſchenklaſſe hat ihre beſondere Ausbildungs-Perioden, allein ganz verſchieden von jenen zwey der Volksklaſſen.

Nur

*) Es wird jedoch nicht geläugnet, daſs manches Subjekt, das die Natur ſchon für den Adel beſtimmt, das Geſchick aber von der klaſſiſchen Bildung entfernt hielt, durch ſurrogirende Bildungsmittel vieles, ja oft Alles erſetzen könne. — *Sed rara avis in terra.*

Nur darin treffen beyde zuſammen, daſs, weil der Menſch von jeder doch die ſummariſchen Kenntniſſe des Lebens beſitzen ſoll, um Menſch im Allgemeinen zu ſeyn, jeder auf alle Fälle des zukünftigen Verhältniſſes darüber den Elementarunterricht erhalten muſs.

Allein nach dieſem ſcheidet ſich die Menſchheit in ihrem Lebensverhältniſſe, und aus dem oben angeführten Grunde, bedarf das Volk ſeiner *Realſchulen;* der Adel aber, der im geiſtigen Leben zu der Vollkommenheit gelangen ſoll, um das Volk ſelbſt herauf zu ziehen, bedarf nun ſeiner gelehrten *Uebungsſchulen.*

Allein nachdem die Formen des Göttlichen mehrfach ſind, und es nicht wohl denkbar iſt, daſs jeder dem Berufe, „das Volk für alle zu verſorgen", entſprechen könne, bedarf der Adel auch noch beſondere *Standes-Bildungs-Schulen.*

Der Lehrplan für dieſe drey beſonderen Schulen bleibt der *ewige* und allgemeine für den Adel, nur mit dem Unterſchiede, daſs der Unterricht anfangs elementariſch ertheilt wird, und derſelbe Unterrichtsſtoff in der zweyten Stufe zum *Uebungsmittel des Vernunftvermögens* dient, in der dritten Stufe aber ſich wieder *in einer der göttlichen Formen beſtimmt darſtellt.*

§. 224.

So wie auf unſeren Volksſchulen das Unglück der Ignoranz laſtete; ſo laſtete auf unſeren gelehrten Schulen das der Plebejität. Man ſah

ſah in dem Studenten nur den tüchtigen Gelehrten oder Beamten, oder Prieſter etc. und in dem Sprach - Studium das *herkömmliche* Mittel zum Ziele. Es war darum gleichgültig, dieſes Mittel auf *dieſe oder jene Vorbildung* zu benützen. Aber eben aus dem Mangel einer *edlen* Vorbildung durch eine *höhere* Elementarſchule erklärt ſich auch die Ruſtizität und Trivialität ſo mancher vom höheren Stande, die ſonſt *ihren Dienſt recht gut verſtehen*, oder der unerträgliche Pedantismus von manchen Gelehrten, *welche in ihrem Fache ausgezeichnet ſind.*

§. 225.

Dieſe höheren Elementarſchulen müſſen aber nicht als Vorbereitungsſchulen für die *lateiniſchen* angeſehen werden.*) Nein ſie ſollen im wahren Sinne, wie jene des Volkes, *Elementarſchulen* im Allgemeinen ſeyn; das heiſst, die ſämmtlichen Elementarkenntniſſe des Lebens gewäh-

*) Demjenigen, welcher zuerſt die Forderung gültig machte, daſs von den Höheren nicht bloſs ein Wiſſen und Kennen ihrer Fächer und Aemter, ſondern vorzüglich *Humanität*, eine höhere Stimmung des Gemüthes zu erwarten ſeyn müſſe, und daſs dazu nicht bloſs das Gymnaſium, ſondern eine *eigne Elementarſchule dahin wirken müſſe*, gebührt unſtreitig ein beſonderes Verdienſt: denn nur aufs Lernen, Verſtehen und Behalten wurde ſonſt in den Schulen hingearbeitet, aber die Pflicht einer höheren Erziehung wurde nicht geahnt.

währen, weil auch der höhere Menſch nicht bloſs ein Amt auf der ideellen Linie der Menſchheit übernehmen, ſondern *Menſch im Ganzen und höheren Sinne ſeyn ſoll.* Allein die entgegengeſetzte Tendenz der Bildung giebt jeder einzelnen Lehre auch eine andere Anſicht. Ein Beyſpiel mag die Sache noch mehr beleuchten. Unſere Forderung iſt: der Menſch ſoll, ſobald als es möglich iſt, nichts anſchauen, was ihn umgiebt, *ohne mit Bewuſstſeyn es anzuſchauen*, und gerade dadurch das Menſchliche beweiſen. Der Menſch von der höheren Klaſſe ſoll eben darum dieſer Forderung um ſo mehr entſprechen; aber ich ſetze den Fall, der Menſch vom Volke ſchaut — und der vom Adel ſchaut — die Pflanze zugleich an; was ſehen beyde an ihr? Jener ſieht die Nahrung oder Bekleidung aus ihr hervorgehen, oder das Gewerb mit ihr beſchäftigt: Dieſer die Wohlthat oder Schönheit der Natur.

Dieſes einzige Beyſpiel mag (mit Rückblick auf den Lehrplan für Höhere) hinreichend ſeyn, dem Lehrer der höheren Elementarſchule den Unterrichtsgang anzudeuten, den er zu nehmen hat, und ſich die Modifikation zu fixiren, welche ſein Schulplan für den beſonderen Zweck fordert.

§. 226.

Der Schulplan für die *höhere* Elementarſchule auf der realen Hemiſphäre, enthält zuverläſſig im Allgemeinen daſſelbe, was *jener für die Volksſchule* enthält, und muſs auch dieſelbe Steigerung

gerung befolgen; allein *durchaus nur in der angedeuteten höheren Anſicht.* Daher kommt es aber auch, daſs diejenigen Lehrgegenſtände von ihm hier wegbleiben, welche die niedere Anſicht des Volkes in Hinſicht auf die praktiſche Beziehung heiſchte, z. B. Oekonomie, Technologie; und eben darum *konzentrirt* er ſich von dieſer Seite, und führt ſchneller zum Ziele.*)

Auf der idealen Hemiſphäre aber muſs er die entgegengeſetzte Modifikation der Lehrgegenſtände erhalten, ſo daſs hier *Vernunftlehre, Rechts*- und *Sittenlehre, Religionslehre* und *Schönheitslehre extendirt*, d. h. mit beſonderer Rückſicht behandelt werden.

§. 227.

Da es in den höheren Schulen nur darum zu thun iſt, daſs der Menſch ſich der Idee eines jeden Gegenſtandes bemächtige, oder *die Wahrheit an und für ſich ſchaue*, ſo iſt es für ſich klar, daſs die *Vernunftlehre* der Haupt-Lehrgegenſtand ſey. Allein Jedermann wird auch einſehen, daſs hier kein *Lernen*, ſondern nur eine *Uebung des Verſtandes Statt haben könne*, und daſs dieſe Uebung eigentlich alle Lehrgegenſtände umfaſſen müſſe; ſo daſs man ſagen kann, der Menſch wird

*) Die höhere Elementarſchule kann in zwey Jahren (vom ſechſten bis zum achten) ihre Forderungen vollkommen befriedigen.

wird nur — *geübt, die Natur, den Menſchen und das Göttliche oder das Wahre, das Rechte, das Gute und Schöne zu ſchauen.*

§. 228.

Die Uebung des Vernunftvermögens ſoll aber in der Elementarſchule auch ein *Elementar-Uebungsmittel* haben. Unter einem ſolchen Mittel verſteht man dasjenige, welches den erſten Uebergang vom Anſchaulichen zum Abſtrakten gewährt. Dieſes Mittel iſt auch oben in der Erziehungslehre ſchon angegeben worden; es iſt die *Sprache. Die Sprachlehre muſs daher die Vernunftlehre der höheren Elementarſchule*, und zwar aus dem eben ſchon angeführten Grunde — *einer der vorzüglichſten Gegenſtände* ſeyn. — Dieſer Sprachunterricht iſt aber ganz verſchieden von jenem in der *Volksſchule.* Jener hat nur die *juridiſche Sicherheits-Maaſsregel*, dieſer *die Analyſe der Rede als Bild des Gedankens* zum Zwecke. Jene erzielt mehr die *Orthographie*, dieſe mehr das *geordnete Denken.*

§. 229.

Die Beſtimmung des Menſchen aus der höheren Klaſſe iſt die, der niederen die Form des göttlichen Seyns zu geben: daher ergeht natürlich an ihn die erſte Forderung, *in der Form des Göttlichen ſelbſt vorzugsweiſe zu ſeyn.* Eine Forderung, die leider! bisher auch nicht geahnt wurde, indem man in der höheren Welt *nur*

Dienſt-

Dienſt- oder *Amtsſtände ſah*, und darum die Schulen nur als den Weg betrachtete, auf eine ſolche Stelle zu gelangen, und ihr vorzuſtehen. Darum iſt aber auch unter den Höheren ſo oft nicht nur das *gemeine* Leben ſehr bemerkbar, ſondern auch das *irreligiöſe*. Ja dieſes wird nicht ſelten — *gleichſam* als eine Eigenheit des höheren Lebens angeſehen.

Soll der Unterricht zur Beſeitigung dieſes Unheils beytragen, ſo muſs natürlich ſchon *in der Elementarſchule der Grund zur religiöſen Stimmung gelegt werden*. Der eigentliche *Religions-Unterricht* mit *Religions- Geſchichte* muſs darum einer *der vorzüglichſten Gegenſtände* dieſer Schule ſeyn.

§. 230.

Beengter kann aber dagegen der Unterricht in der *Rechtslehre* werden; denn indem es auf die Kenntniſs des Rechts und die Erweckung des hohen und feſten Sinnes für Recht und Gerechtigkeit, ſo wie der Bürger Treue und Vaterlandsliebe ankömmt, und dieſs dem natürlichen Gange gemäſs, nur mit der Erkenntniſs des Staates und — *ſeines* Staates Statt haben kann, ſo kann der Unterricht über Recht und Staat nur in der Folge der Zeit erſt eine wichtigere Behandlung erhalten.

§. 231.

Was aber den Unterricht über das Schöne in dieſer Schule betrifft, läſst ſich auch leicht ermeſ-

meſſen. Um eine poſitive Lehre darüber zu geben, dazu wird eine zu groſse Vorbereitung gefordert, folglich muſs der Elementarunterricht ſich nur auf die Bildung des Geſchmackes beſchränken.

Zeichnen, Muſik und Dichtkunſt, die allgemeinen Bildungsmittel, ſind demnach auch hier zu gebrauchen, allein nur mit dem Unterſchiede, daſs das Zeichnen die *Formen allein anſpricht — ohne ökonomiſche* Beziehung, wie bey der Volksſchule; die Muſik und Dichtkunſt aber Lieder behandelt, welche das Höhere allſeitig genommen zum Gegenſtande haben.

B.

Von dem Gymnaſium.

a) Von den Unterrichts- oder Uebungsgegenſtänden.
b) Von der hierzu nöthigen Einrichtung deſſelben.

§. 232.

Was auf den *Elementarunterricht* der Höheren folgen muſs, iſt der *Gymnaſial*-oder Verſtandes- und *Gemüths - Uebungs - Unterricht.*

Die Gymnaſien, welche auf die Elementarſchulen folgen, haben nun ſchon *ihre Bedeutung und ihren Zweck ausgeſprochen erhalten*, ſo wie auch ihre Lehrgegenſtände für ewige Zeiten und alle Menſchen unerläſslich angezeigt ſind.

Das *Sprachſtudium* iſt, aus dem eben wieder angeführten Grunde, ihr Haupt-Unterrichtsgegenſtand. Jedoch iſt der Gegenſtand beſonders

in

in unſeren Zeiten viel zu wichtig geworden, als daſs wir uns mit einer oberflächlichen Angabe deſſelben begnügen könnten.

Die Bemerkung, daſs keine Menſchenerziehung, auſser *im Staate denkbar ſey*, muſs hier vorzugsweiſe wiederholt werden; denn es iſt hier *um das formende Prinzip des Staates ſelbſt zu thun.* Das Vernünfteln über höhere Bildung ohne die Idee des Staates führt auf *romantiſche Reflexionen* über die ſchöne Humanität, aber zu keinen *Grundſätzen*, auf welche man mit voller Beruhigung Bildungsanſtalten gründen könnte.

Der Staat hat das volle Recht, von den höheren Bildungsanſtalten vorzugsweiſe zu fordern, *daſs ſie ihm Diener und höhere Menſchen liefern.* — Die Zwecke des Staates müſſen darum auch die Strebe-Punkte der höheren Bildungsanſtalten ſeyn, und es kann nur der Typus des Staates auch die Baſis ihrer Einrichtung abgeben.

§. 233.

Der Staat hat ſeine zwey Faktoren in dem *Volke* und dem *Adel* vereinigt im *Regenten.* Die Regierung repräſentirt die Vernunft, und hat daher das volle Leben des Ganzen und Einzelnen zu leiten.

Nach früheren Prinzipien fordert das volle Leben des Menſchen *Stärke* (*robur*), *Tugend* (*virtus*), *Kunſt* (*ars*) und *Vernunft* (*ratio*), welche die drey erſten vermittelt. Was aber von dem Men-

Menſchen an und für ſich gilt, gilt auch vom Staate.

Die Regierung übernimmt daher vier Haupt-Miniſterien für die Menſchheit im Staate.

Sie ſorgt für die Beförderung der hinlänglichen Stärke oder des Wohlſeyns *der Einzelnen und des Ganzen*, für die Beförderung des Recht- und Wohlthuns, für die Beförderung der Künſte überhaupt, und für die Beförderung der wahren gelehrten oder Vernunft-Bildung.

Dieſe Haupt-Miniſterien ſchlieſsen aber nach ihren verſchiedenen Anſichten mehrere Unter-Miniſterien in ſich, und zwar das Erſte: Die Sorge für das körperliche Wohlſeyn *der Einzelnen;* daher Sorge für Handel; daher auch die Straſsen- und Waſſerbau-Direktion, Sorge für Heilkunſt; Sorge für Pflege der Unvermögenden und Unmündigen, *vereinigt im Miniſterium des Inneren.* Ferner ſchlieſst es in ſich die Sorge für die innere Erhaltung *des Ganzen;* daher die Sorge für den Beſtand und die beſte Benutzung des Staats-Vermögens, Bau- Forſt- und Kulturweſen. Die Sorge für die richtige Erhebung und Benutzung der zur Erhaltung des Ganzen nöthigen Abgaben übernommen vom *Finanz-Miniſterium.* Endlich gehört hierzu noch die Sorge für die äuſsere Erhaltung des Ganzen — *Kriegsminiſterium.* Das zweyte ſchlieſst in ſich, das *Miniſterium der Juſtiz*, und das *Miniſterium des Kultus;* das dritte fordert eine *Akademie der Künſte;*

und

und das vierte *ein eigenes Schul- und Studien- oder Erziehungs-Miniſterium.*

Die Vereinigung aller Miniſterien beſteht in dem Miniſterium der auswärtigen Angelegenheiten, welches *ſeinen* Staat als *ſeinen Organiſmus,* mit allen ſeinen Eigenheiten in der Verbindung des *allgemeinen Organiſmus* ſchwebend ſieht, und zu erhalten ſtrebt, und daher mit ſcharfem Blicke, ſeine eigene Stärke, ſo wie das Verhältniſs aller ſeiner Umgebungen miſst und abwägt. Der Gedanke, daſs ſich dem Regierungsgange in allen ſeinen Richtungen, oder in aller ſeiner Zweck-Verfolgung allerley Hinderniſſe *durch die Natur und den Menſchen ſelbſt* ſtets erzeugt entgegenſtellen, fordert noch ein eignes Miniſterium der *Aufſicht* und *Fürſorge*, das allen übrigen in dieſer Hinſicht die hülfreiche Hand bietet; es iſt das *Miniſterium der Polizey.*

§. 234.

Wen nun die Regierung immer an einem dieſer Miniſterien zur Uebernahme eines Theils ihrer Sorge nimmt, der muſs nothwendiger Weiſe *den Gegenſtand ſeines Amtes kennen;* allein genügt ihm, oder vielmehr der Regierung nur dieſe Kenntniſs? Das Amt eines jeden Staatsbeamten fordert ein *Hingeben deſſelben an den Staat und die Menſchheit* — ein Miethling und Tagwerker im Staatsdienſte, frommt weder der Regierung, noch der Menſchheit. Es iſt weder jener um die bloſse Erfüllung des Amtes, noch dieſer

um

um die Verrichtung des bloſsen Dienſtes zu thun, ſondern jene fordert einen gleichen höheren Sinn mit ihr für das Wohl des Staates; dieſe ein höheres Leben zum Muſter für das Volk, deſſen Führer die Höheren ſind, beyde aber, der Staat und die Menſchheit, einen *höheren Geiſt*, um die Idee des Amtes zu durchdringen, und von dem Lichte erglüht zu werden, das ſie im menſchlichen Gemüthe entzündet.

Der Staat, in welchem an den Staatsdiener dieſe Forderungen gemacht werden, lebt in ſeiner Idee; derjenige aber, in welchem man ſich begnügt, *nur Beamte für die Funktionen des Dienſtes* zu beſitzen, ſteht noch auf der niedrigen Stufe *der phyſiſchen Lebensanſicht*, und muſs ſichs gefallen laſſen, daſs jeder Staatsdiener *um die Bezahlung* nur das *Nöthige* leiſtet, aber *mehr ſich*, als dem *Staate* dient; ja muſs ſichs gefallen laſſen, daſs die geiſtige Kraft der Nachbarn an ſeiner Auflöſung arbeitet, ohne daſs er es argwöhnt und wahrnimmt.

Wie ſehr wir für die erſte Bedingung des Staatsdienſtes, *den edlen höheren Geiſt*, geſtimmt ſeyen, beweiſt ſchon die Erhebung des Gemüthes, die wir im ſchwellenden Buſen fühlen, wenn wir die erhabenen Beweiſe der Aufopferung von den Helden des Alterthums erfahren, und — die hohe Achtung, die unſer Herz dieſen Muſtern eines höheren Lebens zollt.

Die

Die bestimmte Forderung, welche wir nach dieser Ansicht des Staatsdienstes an den Staatsdiener machen, ist also zweyfach;

Erstens: *Er soll ein dem Geiste und Gemüthe nach höher gestimmter Mann seyn;* d. i. sein Geist soll die Idee des Staates und der Menschheit, so wie des Göttlichen durchdringen, und sein Herz soll dabey vom Gefühle der Hingebung an den Staat, die Menschheit, und Gott glühen.

Zweytens: *Er soll aber auch dasjenige kennen, was er im Staate für ihn und die Menschheit zu leisten übernehmen will.*

In so weit wird von jedem Staatsdiener eine *allgemeine höhere Bildung*, und eine *bestimmte Ausbildung* gefordert. Diese macht sie sämmtlich zu den verschiedensten Gliedern eines Organismus, und jene verschmilzt sie zu einem gleichartigen Gebilde und Körper, dessen Seele der Regent ist.

§. 235.

In so weit muss also auch allen Staatsdienern eine *gleichartige Vorbildung* zu Theile werden, und nur nach Vollendung dieser kann die besondere Amtsbildung eintreten.

§. 236.

Drey Hauptpunkte sind es, welche diese gleichartige Vorbildung fordert.

 a) Die

a) Die Uebung des Geistes zur Kenntniss des ideellen Lebens, oder der Form der Menschheit, welche zu befördern, Beruf des Adels ist.

b) Die Uebung des Gemüthes, eigentlich immer stärkere Anregung, um die dem höheren Berufe entsprechende Stimmung für das höhere Leben zu erhalten, welche in dem warmen Interesse für das Wahre, Rechte, Gute und Schöne, und für den Staat, worin es gedeihen soll, sich zeigen muss, und um das höhere Seyn mit dem Niedern in steter Verbindung zu erhalten.

c) Die Uebung des Geistes, um die höhere Ansicht der Natur zu gewinnen.

§. 237.

Die Nothwendigkeit der ersten Kenntniss muss jedem einleuchten; denn wenn es des Adels Bestimmung überhaupt ist, die Form des menschlichen Seyns zu befördern, wie wir oben dargethan haben; so muss jeder, welcher sich zu diesem Berufe vorbereitet, sich die Kenntniss des Gegenstandes im Allgemeinen bis zu dem Grade zu verschaffen suchen, *dass er am Ende der Vorbereitung im Stande ist, sich von Aemtern, welche dieser Beruf im Allgemeinen fordert, das für seine Kräfte passende zu wählen.* Es sind folglich besondere Lehrer nothwendig, welche dem heranwachsenden Staatsdiener hierin Unterricht ertheilen.

Allein die vorzügliche Kenntniss der Form des Menschen wird hier aus dem zweyfachen Grun-

Grunde gefordert. Erstens: weil der höhere Mensch sie den Niedern aneignen, und zweytens aber eben darum auch vorzugsweise selbst darin sich darstellen soll. Eine unerläſsliche Hauptbedingung der höheren Stände ist daher auch die oben erwähnte *höhere Stimmung.* Nun kann aber diese nicht erlernt, sondern nur geweckt, erregt und angeeignet werden; folglich wird für die Aneignung dieser Stimmung auch eine besondere Anstalt gefordert.

Wenn es der Höheren vorzüglicher Beruf ist, die Form des menschlichen Seyns zu befördern, so müssen sie nothwendiger Weise schon aus diesem Grunde auch das Getrieb der Niederen mit zum Gegenstande ihrer Kenntniſs machen. Nachdem sich aber das Getrieb oder eigentliche Leben der Niederen auf die Kenntniſs und unmittelbare Benutzung der Natur gründet, so kann auch der Höhere der Kenntniſs der Natur nicht entbehren. Ja es gehört schon zur Forderung, welche an den Menschen überhaupt gemacht wird, daſs er die Kenntniſs der Natur und des Menschen besitze, und sein Seyn *menschlicher Weise* zu begründen. Ueber dieſs sollen die Höheren zusammen die Ministerien des Staates bilden. Der Staat hat aber die *ganze* Sorge um das Seyn der in seinem Schooſse existirenden Menschen auf sich, folglich müssen seine Diener auch die realen Bedingungen des Seyns kennen, um ihre Sorge auch auf diese auszudehnen.

Real-Kenntnisse oder *Real-Lehrgegenstände* sind also aus dem Lehrplane des Gymnasiums keines Wegs zu entfernen, so wenig als die Ideal-Lehrgegenstände aus dem Lehrplane des Volkes gelassen werden dürfen. Die Real- oder Natur-Kenntniss muss auch das Band zwischen den Höheren und Niederen unterhalten, und die Höheren *zu neuen Wohlthätern der Niedern machen.* Denn da die Niederen dieses Alles nur *mit* dem niederen Vorstellungsvermögen auffassen; so können sie die reiche Quelle der Natur nicht einmal *ganz* zu ihrem Vortheile *ergründen;* es sind ihnen daher Winke von den Höheren (welche mit dem höheren Geiste nicht sowohl das Einzelne aufzählen, als die Natur des Ganzen durchdringen) die vortheilhaftesten Anweisungen, ihre Nachforschungen und Versuche glücklicher zum Ziele zu treiben.

§. 238.

Der Unterschied aber zwischen der Kenntniss der Realien von Seite des Volkes, und der von Seite der Höheren, ist schon gegeben. Für den Gymnasisten gehört die Uebung, mit immer steigender Abstraktion sich zur höheren Ansicht der Natur und des Menschen zu schwingen, für den Niedern das immerwährend ämsige Suchen und Versuchen auf dem Gebiete der Mannigfaltigkeit. Dort muss die Thätigkeit intensiv, hier extensiv sich zeigen.

§. 239.

Die Anſtalt, um den erſten Zweck zu erreichen, iſt ein verhältniſsmäſsiger Unterrichtsgang *in den rein philoſophiſchen Wiſſenſchaften.* Dieſe müſſen gleichſam in ihren Elementen aufgefaſst, und in ſteigernder Abſtraktion bis dahin entwickelt werden, daſs der Jüngling in den Stand geſetzt wird, das Weſen des Staates und der Menſchheit, mit einem Worte, des Göttlichen in der Menſchheit im Allgemeinen zu erkennen, und ſich aus den Miniſterien, welche für die Erzielung deſſelben im Einzelnen im Staate exiſtiren, einen Zweig der Dienſtleiſtung zu wählen, und ſich dem hierzu nöthigen Standes-Studium hinzugeben.

§. 240.

Eben ſo iſt auf der andern Seite parallel mit dieſer Anſtalt noch eine andere nöthig, durch welche der Jüngling von der Beobachtung der Natur zum Nachdenken über dieſelbe angereizt, und vermittelſt der Mathematik zur höheren Erkenntniſs derſelben im Ganzen geführt wird.

§. 241.

Doch, das Bedürfniſs dieſer zwey Unterrichts-Anſtalten iſt leicht zu erkennen; allein die Frage entſteht, welche Anſtalt iſt nothwendig, um den Jünglingen den oben geforderten höheren Geiſt anzueignen, da derſelbe nicht durchs Erlernen, oder Erkennen erlangt wird?

Die-

Dieſes Problem löſt ſich nur durch die Bemerkung des Naturgeſetzes von der Affektion und Aſſimilation vermittelſt der Annäherung, das im Phyſiſchen, wie im Geiſtigen, *gleich* wirkt. So wie eine giftige Atmoſphäre, oder der nahe Umgang mit Kranken eine Kontagion im Körper erzeugt, ſo erzeugt auch der nahe Umgang mit Böſen das Verderben der Seele. Es bedarf hier keiner *Lehre*, oder keines *Unterrichts*, ſondern das Beyſpiel und die Rede, in welchem ſich der verdorbene Geiſt, gleich dort dem Miasma in der Luft, herausbegiebt, und dem nahen empfänglichen Weſen nach dem Geſetze der chemiſchen Verwandtſchaft mittheilt, erzeugen die böſe Stimmung.

Umgekehrt alſo muſs auch ebenſo der Umgang mit Menſchen, in welchen der höhere Geiſt herrſchet, den für dieſen Geiſt empfänglichen Jüngling nach und nach, mit gleicher Stimmung beſeelen. Dem zu Folge würde alſo nothwendig ſeyn, den Gymnaſiſten ſtets in den Umgang mit Männern zu verſetzen, welche vom höheren Geiſte beſeelt auf ſein Gemüth wirken. Allein dieſe Folgerung veranlaſst ein neues Problem, nämlich wie dieſe Anordnung in Ausführung zu bringen ſey. Hätten wir Sokraten und Platonen und noch andere Weiſe des Alterthums, welche Geſpräche über das Wahre, Gute und Schöne mit denjenigen führten, die ihren Umgang ſuchten, ſo würde die eben erwähnte Forderung leich-

leichter zu erfüllen ſeyn, aber gerade hierin, zeigt ſich unſerem Auge der gröſste Mangel.

Die Philoſophie, Religion und Künſte ſind *aus dem Leben geflohen*, und mit ihnen der höhere göttliche Geiſt. So hart auch dieſe Behauptung klingen mag, ſo wahr iſt ſie; anerkannt ſchon von ſo vielen der erſten Gelehrten der Vorzeit, und ſicher noch anerkannt von dem gröſsten Theile unſerer Höheren, wenn ein beſſeres Loos ſie von dem armſeligen Getriebe des Lehrens und Lernens bewahrt, und dagegen Weisheit, Religion und Kunſt mit ihrem Leben verſchmelzt.*)

Hätte

*) Man glaube etwa nicht, als ſollte dem Heidenthum der Vorzug vor dem Chriſtenthum eingeräumt werden. Die Rede iſt von der Bildung der *Menſchen*. Daſs dieſe unter den Alten einen höheren Schwung erhalten hatte, daſs an allen denen, welche unter den Griechen und Römern vom Adel, der wahre, der edlere Geiſt der Humanität und Divinität mehr hervorſtrahlte, und auch im Leben wirkte, als wir an Nationen, die auf ſie folgten, finden, kann gar nicht geläugnet werden. Allein die Philoſophie und Religion war unter ihnen nicht in die Schulen verwieſen, wo ſie bey dem hohlen Vernünfteln gemietheter Lehrer Geiſt und Feuer verloren; und die Künſte waren nicht Einzelnen zum Erwerbe überlaſſen. Man ſah auch im Staate nicht die Aemter als Erwerb des Stückchen Brodes an, ſondern man fühlte ſich mit dem Staate verſchmolzen. Man folgte ſeiner rufenden Stimme zum Dienſte, und kehrte nach vollbrachter That zufrieden in ſeine pflegende Ruhe zurück. Ja in der

Hätte jenen Glücklichen noch das *vollendete* Licht geleuchtet, mit welchem erhabenen Sinne würden ſie ſich an das Reich Gottes, das der göttliche Weiſe ſtiftete, hingegeben haben? und iſt dieſs nicht ſelbſt die Sprache der Schrift, zum Vorwurfe gegen die *mechaniſchen* Juden? Das Chriſtenthum hätte die beſchränkte Idee des Staates der Griechen und Römer zur Univerſalität der Staaten erheben, den Patriotiſmus zum Philanthropinismus ſteigern, und ihre Phantaſie-Gemälde vom Göttlichen auf die Vernunftidee der Dreyeinigkeit reduziren ſollen, und wir würden an ihnen die Blüthe der Religion bewundern.

Mit den zerſtörenden Kriegen ging die *Bildung* der Menſchheit verloren; man ſuchte ſie nachher ängſtlich wieder, aber eben ſie nicht kennend, ſuchte man anſtatt ihrer die *Wiſſenſchaften.* Hier ward der Grund zum Verderben der ſpäteren Zeiten gelegt, wo das *Wiſſen* ein bloſses Eigenthum der Köpfe werden, und zum Mittel des Dienſtes oder Broderwerbes dienen muſste

der Aufopferung und Hingebung fand man ſeinen Stolz und Ruhm, im Wohlergehen des Vaterlandes ſeine Seligkeit. Die Religion der Edlen war nicht ein armſeliges *Glauben und Thun um der Gnade der Götter willen*, ſondern ein Schauen des Göttlichen in der Natur, und ein Sehnen, es am eignen Leben darzuſtellen. Daher auch der Drang nach der Apotheoſe.

mufste. Aber was bedarf man mehr? Diefe Sprache der Gleichgültigkeit aufser der *Verforgung*, diefer Kaltfinn gegen Alles, was nicht *geradezu dahin führt*, und mit ihm diefe Profaität, find auch noch fo herrfchend, dafs man mit höheren Forderungen an diefes alte Gefchlecht kaum zu kommen wagt. Noch immer hört man den Vater fagen: Mein Junge foll Jurift werden, er bedarf nur des Lateinifchen; — mein Junge foll Kameralift werden; es macht nichts zur Sache, wenn er auch eben nicht ftark im Lateinifchen wird u. f. w. Dichtkunft wird auch hier und da von Höheren noch für Karmina machen, Mufik für Dudeley, und Zeichnen für unnützen Zeitvertreib gehalten. Doch fo viel Erkenntnifs traue ich noch jedem von den Höheren zu, dafs, wenn er feinen Blick auf das Getriebe der Beamten im Staate wirft, er nicht das Kraftvolle, das Erhabene, das Hingebende finde, welches uns die Gefchichte der Griechen und Römer aufweift; und fo viel guten Sinn traue ich noch Jedem zu, dafs er felbft geftehe, beffer würde fich der Staat befinden, wenn feine Diener von diefer Art wären; und fo werden wir uns denn darin vereinigen, *dafs die Höheren durchaus ein edlerer Geift beleben follte.* Allein wir kommen nun auch zur Löfung des Problems, wie er dem heranreifenden Jünglinge durch den Umgang mit Edlen diefer Art gleichfam einzuhauchen fey. Noch fchweben um uns die Manen jener Heroen und Dämonen des Alterthums; noch weht ihr

Geift

Geist in ihren Schriften uns an; noch stellen sich die Denkmähler ihres Kunstsinnes vor das verwundernde Auge. Der Umgang mit ihnen, das einzige Mittel, von ihnen beseelt zu werden, ist also möglich. Ergreift es, Jünglinge, die das Loos zum höheren Leben bestimmte! wandelt unter den Hellenen und Römern, die noch keine mechanische Schule verdarb, sondern in denen noch die göttliche Natur ungetrübt glänzte, ungestört sich bewegte und ungebunden sich äusserte; vernehmt ihre Reden und in ihnen das Kräftige ihres Geistes, das Hohe ihres Sinnes, das Blühende ihrer Phantasie, das Feine ihres Gefühls!

Schaut die Werke ihrer Kunst, und erhebt euch zum Gedanken der Himmels-Schönheit. *Venus urania!* Aber nur in *ihren* Reden könnt ihr diess alles erkennen. Die Sprache ist der Spiegel der Seele; allein *meine* Sprache ist der Spiegel *meiner* Seele; wer also *meine* Seele schauen will, muss nur in *diesen* Spiegel schauen. Wer sich die Sprache eines anderen übersetzen läst, läst sich nur von einem erzählen, was dieser sah. Die Sprache der Alten sey folglich euer vorzüglichstes Studium.

Doch, sollte es nicht auch wenigstens hie und da noch der Ausgezeichneten oder der Klassiker, wie sie der Gebrauch nennt, unter uns selbst und unter andern Nationen geben? Wer könnte an der Unversiegbarkeit der göttlichen Offenbarung in der Menschheit zweifeln! Auch

diese

diese gehören also mit zum Studium des Jünglings, welchen das Loos zum höheren Leben bestimmte.

Aber vorzugsweise müſsten es die seiner Nation seyn; dann erhält erst der Umgang mit den Klassikern des Alterthums die praktische Beziehung auf das Leben.

Das Studium klassischer Schriften aus dem Alterthum und zwar vorzugsweise, und der — Jetzt-Welt — wegen der praktischen Beziehung auf das Leben, muſs also die dritte Gymnasial-Anstalt seyn.

§. 242.

Das Studium der klassischen Schriften kann keineswegs anders als in der Ursprache Statt haben. Der Grund hievon wurde zwar oben schon im Vorübergehen angeführt, nämlich, daſs die Sprache eines Menschen der Spiegel seiner Seele sey, folglich müſste *seine* Sprache studiert werden, um den Geist des Menschen zu schauen; allein die Forderung ist zu wichtig, als daſs sie nicht noch mehr begründet werden sollte. Schon in der Erziehungslehre hieſs es, das Sprach-Studium überhaupt sey das vorzüglichste Mittel, die Denkkraft zu üben, und so die Menschen für die Form der Wahrheit zu bilden. Allein es wurde noch die Forderung beygefügt: der Mensch bedürfe bey seiner Bildung ein Sicherungsmittel, ob er sich wahre Vorstellungen von einem Gegenstande mache. Das Sicherungsmittel für das niedere

dere Vorſtellungsvermögen iſt, wie oben erwieſen wurde, das *Zeichnen;* das für das höhere Vorſtellungsvermögen, welches nur Begriffe und Ideen zum Objekte hat, iſt die *fremde Sprache.* Ich bin nur dann überzeugt, daſs ich das mir vorliegende in Wahrheit erkenne, wenn ichs ganz in meine Sprache überzutragen vermag. Schon aus dieſem Grunde iſt das Studium fremder Sprachen ein unerläſsliches Mittel für das Gymnaſium. Allein die Hauptforderung iſt, der *vertraute Umgang* mit klaſſiſchen Menſchen ſoll auf meinen Geiſt wirken, ſoll ihn mit einer gleichen Stimmung beſeelen. Was gehört hierzu? Vermag das Mittheilen ihrer Reden durch Fremde dieſe Wirkung hervorzubringen? Eben ſo wenig, als das Geſpräch von einem Verführer, die Erzählung ſeiner Handlungen und die Anführung ſeiner Reden die Wirkung hat, welche der Umgang mit ihm hervorbringt; und eben ſo wenig, als die Erzählung eines Krankenwärters von dem Zuſtande eines gefährlichen Kranken für diejenigen Wirkung hat, die ihn nicht ſahen, die von ihm verbreitete Atmoſphäre nicht einſaugten. Daſs die Erzählung und die durch ſie erregte Phantaſie einige Wirkung habe, wird nicht geläugnet; allein ob ſie jene hervorbringe, welche der Umgang mit dem Subjekte ſelbſt zur Folge hat, wird Jedermann läugnen. So undelikat auch das zweyte Gleichniſs iſt, ſo iſt ſeine Anführung doch für Manche nothwendig, welche nicht begreifen können, daſs die Ueberſetzung

der

der Klaſſiker nicht dieſelbe Wirkung, wie die Urſprache, haben ſolle.

Wer aber ſchon etwas tiefer denkt, für den muſs das Folgende vollkommen überzeugend ſeyn.

Jede Sprache bildet ſich nur für das Bedürfniſs des Menſchen: vorausgeſetzt alſo, was vorausgeſetzt wird, daſs die Klaſſiker des Alterthums in der Bildung weit höher, als die unſrigen ſtehen, wie ſoll unſere Sprache, die dieſe höheren Geiſtes-Bedürfniſſe noch nicht zu befriedigen hatte, zur richtigen Ueberſetzung genügen? Was bleibt ihr übrig, als die Annäherungen, das Original zu erzielen? Und was folgt nun aus der hierdurch uns gewordenen Lektüre? Lernen wir wahrhaft griechiſch oder römiſch denken und fühlen? und ſoll daraus in uns jener Geiſt erzeugt werden, welchen wir nach unſeren Grundſätzen für die höhere Stimmung fordern?

Nicht die ſchönen Reden, nicht die vortrefflichen Sentenzen, nicht die entzückenden Gedichte, die wir in den Klaſſikern des Alterthums finden, ſind es, aus welchen eigentlich der Geiſt der Klaſſiker ſtrahlt, ſondern die *Sprache ſelbſt* iſt es vorzüglich, in welcher er ſich ſpiegelt. Eine Phraſe, eine Wendung, ein Wort ſelbſt iſt öfters unüberſetzbar, weil es zuviel in ſich enthält, aber auch bey jeder *Umſchreibung ſeine Kraft verliert.* Darum muſs aus der Quelle ſelbſt getrunken werden. Ich möchte ſagen, der Geiſt der Klaſſiker gleicht dem feinen Gas, das ſo manchem

chem Mineralwaſſer inwohnt, und ſich ſchnell verflüchtiget, wenn auch das Waſſer noch ſo gut aus der Quelle geſchöpft, verwahrt und übertragen wird.

Die Einwendung, daſs ſo mancher, welcher alte oder neue Sprachen erlernte und vollkommen verſtand, in der Folge durch Umſtände gehindert, die Lektüre fortzuſetzen, ſie gänzlich wieder vergaſs, entkräftet unſere Forderung nicht im Geringſten. Die Sprache, das iſt, die Worte und ihre Bedeutung können zwar wieder vergeſſen werden; allein der aus der Lektüre uns angeeignete Geiſt verliert ſich eben ſo wenig, als der Geiſt der Mathematik, der ſich beym Studium der Mathematik mit unſerer Denkweiſe verſchmilzt, von uns flieht, wenn wir auch die Gewandtheit, groſse mathematiſche Theoremen zu demonſtriren, verloren haben ſollten.

§. 243.

Angenommen iſt es durchaus, daſs die Griechen und Römer bisher — *uns bekanntlich*, (die indiſche Litteratur iſt uns noch zu unbekannt,*) die vorzüglichſten Klaſſiker aufzuweiſen haben. Ihr

*) Sollte es dahin noch kommen, daſs die indiſche Litteratur uns gleiche Schätze aufwieſe, ſo würde nach unſeren Grundſätzen es Sache der höheren Pflicht werden, auch am Ganges die Blüthen eines höheren Lebens zu ſuchen, und den Duft der klaſſiſchen Natur zu athmen.

Ihr Studium *in der Urſprache, verbunden mit den Klaſſikern unſerer Nation*, muſs daher, wie ſchon oben beſtimmt wurde, die dritte Anſtalt des Gymnaſiums ſeyn.

Eine Frage bleibt noch zu erörtern übrig. Welche Klaſſiker der Jetztwelt ſollen auſser denen der Alten und der Unſrigen noch ſtudirt werden?

Die obige Forderung iſt unerläſslich, daſs, wer zum höheren Leben ſtrebt, ſich den klaſſiſchen, das heiſst, den höheren Geiſt der Humanität aneignen, folglich ſich dem Studium derjenigen, oder dem Umgange mit denjenigen hingeben müſſe, welche von ihm *vorzugsweiſe* beſeelt waren. Aus dieſem Grunde ſetzten wir das Studium der Griechen und Römer voran; allein wir forderten auch das Studium der Klaſſiker unſerer Nation noch aus dem beſonderen Grunde, damit der Geiſt der Alten ſeine praktiſche Beziehung auf das gegenwärtige Leben erhalte. Sollten wir nicht auch Klaſſiker ſpäterer Nationen kennen, und wäre es nach obiger Forderung nicht auch Pflicht, den ſtudirenden Jüngling auch mit dieſen bekannt zu machen? Unſerem Grundſatze getreu, müſſen wir dieſe Frage mit Ja beantworten.

Es ſcheint uns dieſs ein Hauptmangel derjenigen Gymnaſial-Anſtalten zu ſeyn, welche das Verdienſt hatten, das Studium der alten Sprachen vorzugsweiſe zu betreiben, daſs ſie nicht einmal die wahre Tendenz deſſelben kannten. Ja die Geſchichte ſagt uns leider! daſs der Proteſtan-

ſtantismus ſonſt in dieſem Studium die Stütze ſeiner Freyheit und ſeiner Superiorität ſuchte. Daher wurde das Studium der lateiniſchen und griechiſchen Sprache auf proteſtantiſchen Lehranſtalten (und zwar zum gröſsten Heile für die Wiſſenſchaften) erhalten, und mit beſonderem Vorzuge betrieben; allein es war jedoch nur ein *philologiſches*, aber kein Studium der *Klaſſiker.* Männer von ausgezeichnetem Geiſte, die ſich über die Angelegenheit der Polemik erhoben, und darum in dieſem Studium den Geiſt ſuchten, waren *in den vorigen Zeiten — Ausnahmen.* Erſt in ſpäteren Zeiten, wo die Beſorgniſſe für die Erhaltung der *vortheilhaften* Gelehrſamkeit ſchwanden, traten freye Männer von dieſer Konfeſſion hervor, welche vom Geiſte der Griechen und Römer beſeelt, uns einluden, gleich ihnen auf jenem Boden zu wandeln, wo die ſchöne Natur des Geiſtes ſo ungeſtört, die herrlichſten Blüthen und köſtlichſten Früchte ſpendete. Die Herder, Schiller, Wieland, Göthe, Voſs *), Jean Paul, Aſt u. d. gl. m. ſind es hauptſächlich, welchen wir den Wink zu danken haben, mit den Griechen

*) Die merkwürdigſte Aeuſserung, die mir Herr Hofrath *Voſs* bey meiner erſten Unterredung mit ihm über Gymnaſial-Anſtalten machte, war: Es ſey nicht um das alte Sprach-Studium, ſondern um das Studium des Geiſtes der Klaſſiker zu thun. Hierin erkannte ich die ſchöne Tendenz des groſsen Gelehrten, der einſt ein philologiſches Inſtitut in unſeren Staaten dirigiren ſollte.

chen und Römern nicht philologiſches Studium, ſondern ein Studium des klaſſiſchen Geiſtes zu treiben. Gerade aus demſelben Grunde, daſs es nur um den Geiſt der Klaſſiker zu thun iſt, kann uns das Studium anderer Klaſſiker nicht gleichgültig ſeyn. Die Frage wiederholt ſich nur dahin: bey welcher Nation ſollen wir deren ſuchen? Nach dem Grundſatze, die Bildung der Höheren dürfe nie den Staatszweck auſser Acht laſſen, möchte dem Jünglinge, der zu ſeinem Dienſte ſich ausbildet, das Studium der Klaſſiker von denjenigen Nationen noch zuträglich ſeyn, mit welcher *ſein* Staat in der *nächſten* Berührung ſteht, wenn dieſe Nationen anders derſelben aufzuweiſen haben. Nun ſind dieſs eben zwey Nationen, Italiener und Franzoſen, deren Litteratur in der That ſchätzbare Werke des Geiſtes in ſich ſchlieſst.

Das Studium dieſer Sprachen gehört daher gegenwärtig unerläſslich mit zur Gymnaſial-Anſtalt für — uns.

§. 244.

Die dritte Gymnaſial-Anſtalt iſt alſo die — *Philologiſche* in der *ausgedehnteſten* Bedeutung des Wortes.

Es bleibt uns für jetzt nur noch zu beſtimmen übrig, in welchem Verhältniſſe dieſe drey deduzirten Anſtalten gegen einander ſtehen.

Auch dieſe Beſtimmung iſt leicht anzugeben. Die Hauptſache, welche von einem Höheren ge-

fordert wird, iſt die *höhere Stimmung* oder der *höhere Geiſt.*

Schon aus dieſem Grunde muſs die philologiſche Anſtalt als die vorzüglichſte angeſehen werden. Allein hierzu kömmt noch die Bemerkung, daſs das Gymnaſium überhaupt eine Uebungsanſtalt des Geiſtes ſeyn ſoll, und das Sprachſtudium überhaupt, noch mehr das der fremden Sprachen hierzu das vorzüglichſte Mittel gewährt; folglich verhält ſich die philologiſche Anſtalt am Gymnaſium zu den zwey anderen, wie zwey zu Eins. Sie fordert daher, dem Zeitmaaſse nach berechnet, die Hälfte des Studiums, und jede der zwey übrigen ein Viertheil.

b) Von der Einrichtung des Gymnaſiums.

§. 245.

Es kann bey dem Gymnaſium, oder der höheren Geiſtes-Uebungs-Anſtalt nicht ſowohl von der Modifikation des Lehrplans, als von der zweckmäſsigſten Einrichtung derſelben die Rede ſeyn, weil hier vorzugsweiſe nur eine Gymnaſtik des Geiſtes Statt haben ſoll. Daher bleibt uns alſo von der Anordnung derſelben noch zu handeln übrig.

§. 246.

In der obigen Vorausſetzung, daſs zum höheren Leben nur die geeigneten Subjekte, *quibus licet adire Corinthum*, beſtimmt werden, beſtimmten wir für die höheren Elementarſchulen

nur

nur ein Biennium zum Zeitmaaſse. Nun fragt ſich, welches Zeitmaaſs beſtimmen wir für die Vollendung des Gymnaſiums?

Nach unſerer Anſicht, daſs das Gymnaſium die Uebungsanſtalt des Geiſtes, und das vorzüglichſte Uebungsmittel das klaſſiſche Studium der Alten ſeyn ſoll, haben wir offenbar eine *Vorſchule* oder eine Anſtalt noch vor dem Gymnaſium nöthig. Denn die fremde Sprache muſs, ehe *ihr Geiſt* ſtudirt werden ſoll, erſt *erlernt werden.*

Wir wollen dieſe Vorſchulen zur Erlernung der fremden Sprachen *Progymnaſium* nennen. Auf dieſe Weiſe beſteht die Gymnaſialanſtalt aus

der Elementarſchule,
dem Progymnaſium, *und*
dem eigentlichen Gymnaſium.

§. 247.

Welche Zeit möchte nun dem *Progymnaſium*, welche dem Gymnaſium zu widmen ſeyn?

Jede Sprache fordert im Erlernen drey Hauptſtücke: erſtens den *Elementarunterricht*, und zweytens die *ſyntaktiſche Uebung*, drittens die *Uebung im Leſen und im leichten Verſtehen des Inhalts ſelbſt.* Vorausgeſetzt, daſs nur fähige Subjekte für die Zukunft zu den höheren Bildungsanſtalten zugelaſſen werden; vorausgeſetzt, daſs in der höheren Elementarſchule der Verſtand mit beſonderer Rückſicht auf die Erkenntniſs der Sprache geübt werde, iſt ſicher zur Erlernung einer alten Sprache der Zeitraum von

drey Jahren mehr als hinlänglich. Daher würden wir für die Erlernung der beyden Sprachen, der lateinischen und griechischen, zusammen den Zeitraum von sechs Jahren bestimmen, und jeder der drey Hauptforderungen abermal ein Biennium anweisen. Folglich würde der Elementarschüler mit dem achten Jahre in das Progymnasium, und mit dem vierzehnten in das eigentliche Gymnasium treten.

Diese Einrichtung hält auch den parallelen Gang mit der Erziehung der Niederen.

Das zwölfte Jahr wurde dort als das Ende der Schullernzeit angenommen, indem der Knabe in die Vorbereitung zum thätigen Leben übergeht.

Auch hier hört mit demselben Jahre die eigentliche Lernzeit auf; denn nach unserer Forderung soll mit dieser Periode die *Lektüre* der Klassiker beginnen, und den Uebergang zum *Studium* derselben bilden; und gerade ist auch diess die Vorbereitung zum *thätigen*, *höheren* Leben. Ja eben von dieser Ansicht aus müssen die Lehrer der Philologie vom eigentlichen Gymnasium ihren Beruf behandeln, wenn sie seinen Forderungen entsprechen sollen. Sie müssen bey der Lektüre der Klassiker *ihre Zöglinge in das höhere Leben des Staates und der Menschheit zu versetzen verstehen*, welches diese Menschen edleren Ursprungs führten.

§. 248.

§. 248.

Dem eigentlichen Gymnaſium beſtimmen wir den Zeitraum von zwey Biennien. Der Grund hievon iſt zweyfache Rede, die uns die Klaſſiker der Alten aufbewahren, nämlich: die *ungebundene* und *gebundene*. Es iſt aber nicht bloſs um dieſe Steigerung des Studiums zu thun, und um eine bloſs gutachtliche Zeitbeſtimmung, ſondern es kömmt hier noch ins Beſondere ein pädagogiſcher Umſtand in Erwägung, nämlich: die Jugendepoche der eintretenden Reifheit.

Der Jüngling fühlt ſich dem praktiſchen Leben ſchon näher, und daher kann er auch hinſichtlich des *Oratoriſchen* um ſo leichter ins Leben verſetzt werden. Er denkt ſich jetzt ſchon ſo manche Lage, in welcher er auf gleiche Weiſe ſprechen möchte und würde; und gerade dadurch gewinnt ſeine Lektüre den erwünſchten Erfolg.

Aber aus demſelben Grunde fühlt er auch mehr die poetiſche Schönheit, wenn er in Dichtern des Alterthums die mannigfaltigen Verhältniſſe des Lebens geſchildert findet; da er früher nicht ſelten erſt der vorgängigen Erklärung des Vorkommenden bedurft hätte, um nur die Tendenz und Eigenheit dieſes Vortrags zu faſſen.

§. 249.

Auf dieſe Weiſe dauerte alſo die Bildungszeit für das höhere Leben zwölf Jahre, nämlich

vom

vom ſechſten bis zum achtzehnten Jahre, und es blieb noch Zeit genug übrig, um die eigentliche *Standes-Bildung* auf der Univerſität zu vollenden.

Was nun noch zu beſtimmen übrig wäre, iſt die Verwendung dieſer Zeit zum wahren Zwecke, durch die dazu nöthigen Lehrer.

Wir wollen die ganze Theorie der Gymnaſial-Bildung hiermit beſchlieſsen.

Lehrer und detailirter Lehrplan.

§. 250.

Die Elementarſchule bedarf *einen* Lehrer, auſser es forderte die Schülerzahl deren mehrere; allein dann würden *mehrere* Elementarſchulen nöthig ſeyn.

Die Schulanſtalt ſelbſt, welche zwey Klaſſen in ſich begreift, bedarf nur *eines* Lehrers, und zwar aus dem Grunde:

Der Unterricht mit Anfängern fordert durchaus eine zweckmäſsige *Wiederholung*, damit er um ſo tiefer Wurzel faſſe; eben dieſe Wiederholung wird durch die Einrichtung der Schule erzielt, daſs die zweyte Klaſſe bey dem Vortrage, welcher der erſten gehalten wird, verbunden iſt, mit aufmerkſam zu ſeyn, um das Gelehrte nicht nur deutlicher zu faſſen, ſondern auch die Stufe mehr zu erkennen, auf welcher ſie im Vergleiche mit jener Klaſſe ſteht. Der Lehrer dieſer Klaſſe muſs aber ein Lehrer höherer Art ſeyn,

weil

weil die ganze Behandlung des Gegenſtandes in der höheren Beziehung vor ſich gehen muſs. Ein Elementarlehrer, welcher nur für die Volksſchulen gebildet iſt, kann darum nie dieſer Schule vorgeſetzt werden. Eben deſswegen iſt die ſonſt auf dem Lande beſtandene Einrichtung, daſs, z. B. in Landſtädten ein Elementar-Schullehrer, weil er Lateiniſch verſtand, auch angehende Studenten in ſeiner *allgemeinen* Schule bilden ſollte, nicht bloſs zwecklos, ſondern verderblich, und es muſsten in Landſtädten, die ihrer Bedeutenheit wegen viele Kinder zum Studium liefern, ganz eigene höhere Elementarſchulen exiſtiren. In Orten aber, wo dieſe Einrichtung nicht Statt haben konnte, blieb nichts anderes übrig, als Knaben, welche das Loos und die Natur zum Studium beſtimmt haben, ganz beſonders unterrichten zu laſſen.

§. 251.

Das Progymnaſium mit ſeinen ſechs Klaſſen fordert nun drey beſondere Schulen und Lehrer aus demſelben Grunde der *zweckmäſsigen* Wiederholung. Jede dieſer Schulen hat nämlich nach obiger Deduktion einen Haupt-Gegenſtand, und zwar die erſte die *Rudimente*, die zweyte den *Syntax*, und die dritte die *Uebung in der Sprache ſelbſt*, oder die *Philologie im niederen Sinne*.

§. 252.

Der Grund der Wiederholung, welche bey dem Erlernen der Sprache äuſserſt nothwendig iſt, leitet auch noch auf das Erforderniſs, daſs dieſen drey Schulen und ihren Lehrern noch beſondere Repetitoren beygegeben werden.

Die Nothwendigkeit dieſer Forderung läſst ſich noch mehr einſehen, wenn man bemerkt, daſs jeder dieſer drey Lehrer auſser dem Sprachunterrichte noch in allen übrigen zur Bildung nöthigen Kenntniſſen Unterricht ertheilen müſſe, folglich nicht Zeit genug gewinnen könne, um auch die nöthige *Uebung* in dem Sprach - Unterrichte vorzunehmen.

Die Repetitoren müſſen aber lediglich auf die Repetition des Sprach - Unterrichtes eingeſchränkt werden; aller übrige Unterricht muſs eine höhere Beziehung erhalten, welche ein — *ſelbſt noch nicht ausgebildeter Jüngling* dem Unterrichte nicht zu geben vermag.

Selbſt was den Unterricht in den Sprachen betrifft, darf der Repetitor Nichts mehr als das Echo des Lehrers ſeyn. Denn wenn die Wiederholung nicht mit derſelben Methode des Lehrers vor ſich geht, ſo muſs ſie dem Zwecke mehr hinderlich, als förderlich ſeyn. Daher müſſen die Repetitoren von den Lehrern ſelbſt über ihr Geſchäft Unterricht erhalten, und mit dieſen im ſteten und engſten Verkehr bleiben.

§. 253.

Das eigentliche Gymnasium muſs nothwendig vier beſondere Lehrer für ſeine vier Klaſſen haben; denn hier iſt es nicht mehr um eine Wiederholung des Erlernten, ſondern um *eine ſtets höhere Weihe* zu thun.

Ja dieſer Zweck iſt ſo hoch und wichtig, daſs *ein* Lehrer mit *einer* Klaſſe ausſchlieſslich und vollkommen beſchäftigt ſeyn darf, um ihn zu erreichen; denn hier kann ihm *kein Repetitor oder Inſtruktor aus dem eben angeführten Grunde zu Hülfe kommen.*

Es müſste daher, im Falle von dieſen vier Klaſſen zwey zuſammen behandelt werden ſollten, die eine ſtets leiden. Es kann hier auch nicht auf die Zahl der Schüler ankommen; denn die Beſchäftigung des Lehrers mit einem und mit zwanzig iſt dieſelbe, und der einzige Unterſchied tritt ein, daſs die Konverſation des Lehrers mit den Schülern über den gehaltenen Vortrag für dieſe fruchtbarer wird, wenn ſie nicht zu zahlreich ſind.

Aber wenn dieſe Konverſation in der Schule mit einer Klaſſe Statt hat, womit ſoll ſich die andere beſchäftigen, welche dem bekannten Geſpräche zuzuhören nicht mehr Luſt, und Etwas anderes zu thun nicht ungeſtörte Muſse hat.

Setzet man auch den Fall, daſs *zweyerley* Gegenſtände, welche nämlich für *zwey* Klaſſen beſtimmt ſind, die zwey Jahre hindurch genommen

men werden, ſo daſs man ſagen kann, eine jede Klaſſe erhalte wenigſtens in der Folge auf dieſe jedes Jahr einen anderen Unterricht: z. B. in dem Jahre 12. wird in den vereinigten Klaſſen der Curtius interpretirt, in dem Jahre 13. der Julius Caeſar, ſo genieſst die Klaſſe *a* den Unterricht in der Erklärung der zwey Autoren; denn als Klaſſe *a* hörte ſie die Erklärung des Curtius im Jahre 12, und tritt die Klaſſe *b* aus, und ſie wird *b*, als ſolche hörte ſie den Julius Caeſar. Wir ſetzen alſo dieſen Fall, wobey immer beyde Klaſſen beſchäftigt werden: nun entſteht die Frage: Iſt denn dabey dem Hauptzwecke des Gymnaſiums entſprochen?

Die Seele des Gymnaſiums iſt das immerwährende Höherſtreben nach der Idee der Humanität in der *allmähligen* Steigerung, und das Segenreichſte der Anſtalt liegt in der Einrichtung, daſs es der Studirende erkennen und fühlen muſs, *er dringe immer tiefer ins Heiligthum;* weſswegen auch die Aufnahme von einer Klaſſe in die andere eine eben ſo ſtrenge, als feierliche Prüfung vorausſetzt, und wenn ſie erfolgt, immer mit einer feſtlichen Zeremonie vor ſich gehen ſollte.

Allein dieſe ſchöne Anſicht und mit ihr der Segen gehen verloren, ſobald man im eigentlichen Gymnaſium die Klaſſen willkührlich oder aus Oekonomie vereint.

Sollte aber einige Vereinigung der Klaſſen des Gymnaſiums denn doch durch Noth geboten werden; welche Vereinigung ſoll Statt haben?

Offen-

Offenbar nur die der zwey untern oder die der zwey oberen Klassen, weil beyde im philologischen Unterricht nach unserer Forderung einen sich mehr verwandten Lehrgegenstand behandeln.

§. 254.

Nach welcher Ansicht der ewige allgemeine Lehrplan für den Adel zu modifiziren sey, ist schon oben bestimmt worden; allein es ist doch noch eine nähere Modifikation desselben für das Gymnasium nöthig, die wir versuchen wollen.

§. 255.

Die Elementarschule hat denselben Unterrichtsplan zu verfolgen, aber in zwey Jahren zu vollenden, welcher der gemeinen Elementarschule in sechs Jahren zu vollenden aufgegeben ist. Die zwey oben schon gerühmten Ansichten müssen nun berücksichtigt werden; erstens, dass der Unterricht auf der realen Seite sich nicht auf das *gemeine Leben beziehe*, und darum *in alles Detail des bürgerlichen (ökonomischen oder technologischen) verfolgt werde*, sondern stets die höhere Beziehung zur Anschauung bringe. Aus diesem Grunde wird natürlich auch jener Unterrichtsplan um so kürzer genommen, und um so früher vollendet werden können.

Zweytens, dass auf der idealen Seite nicht, wie in der gemeinen Elementarschule, die *Bezeichnungen* der Idee vorgetragen, sondern der Knabe bey jeder Veranlassung angeleitet werde,

we-

wenigstens die Begriffe des Gegenstandes zu gewinnen, um endlich sich der Idee selbst bemächtigen zu können.

§. 256.

Das hierauf folgende Progymnasium hat, wie oben die Realschule, denselben Unterrichtsplan, und hat so, wie jene tiefer in *die Sache* dringen muss, *höher im Begriffe zu steigen*, folglich die Verdeutlichung der Begriffe über sich zu nehmen.

Doch die Analogie des Ganzen muss noch mehr berücksichtigt werden. Dort hat der Knabe sich mit der Erlernung eines bestimmten Metiers zu befassen, um einst in seiner Sphäre zu leben, und der übrige Unterricht *begleitet jene* Anweisung; hier hat er sich auch mit dem Erlernen eines Gegenstandes zu beschäftigen, dessen Kenntniss ihm für das Leben in *seiner* Sphäre auch unentbehrlich ist, nämlich die *Sprachen des Alterthums.*

Auch hier muss der übrige Unterricht nur der *Begleiter* von dem Sprachunterrichte seyn; welches auch um so leichter, und ohne dem Zwecke Etwas zu vergeben, Statt haben kann; erstens, weil das Höhersteigen in den Begriffen auf der idealen Seite den Unterricht immer konzentrirt, und zweytens das tiefere Eindringen in das Ideelle durch das Erlernen der Sprache erleichtert wird.

Schlüss-

Schlüſslich muſs aber für die Lehrer des Progymnaſiums noch der Hauptpunkt erinnert werden, daſs ſie das Erlernen der Sprachen ſelbſt zum *Mittheilen des übrigen Unterrichts zu benützen haben.*

§. 257.

Wir kommen nun zum eigentlichen Gymnaſium. Hier muſs nebſt dem Einweihen des Jünglings in den Geiſt der alten und neuen Klaſſiker der übrige Unterricht über das Reale und Ideale der Menſchen nöthigen Kenntniſs auch fortgeſetzt werden. Auf welche Weiſe iſt nun der Lehrplan für den Adel hier zu modifiziren?

In der Vorſchule erhielt der Knabe ſchon einzelne deutliche Begriffe von allen auf dieſe Kenntniſs ſich beziehenden Gegenſtänden; was ſoll nun werden, wo er zur Erreichung der Ideen ſelbſt emporgehoben werden ſoll?

Hier kann alſo eine zerſtreute oder wenigſtens bandloſe Aufhellung der Begriffe nicht mehr genügen, ſondern es müſſen den Gegenſtand ſyſtematiſch verfolgende Anſichten gewährt werden. Wir müſſen daher dasjenige, was die Lehrer des Realen und Idealen zu unterrichten haben, ſchon als *beſtimmte Lehren* aufführen. Auch dieſs ſoll geſchehen, und zwar konform den früheren Prinzipien.

§. 258.

Die Ansichten der Natur können, wenn sie den Gegenstand systematisch verfolgen sollen, nur mit dem beginnen, wodurch die Natur unser Auge zuerst auf sich zieht, nämlich ihrer *Produktivität*. Es wird aber auch für den *nächsten* Gegenstand dieser Produktivität die *Erde* genommen. Sie wird anfangs, wenn gleichwohl mit Beschränkung, als die *einzige* Quelle des Entstehens und Lebens betrachtet, weſswegen auch der Dichter spricht: Erde, du Mutter zahlloser Kinder! aus deinem stets sich verjüngenden Schooſse entspringet Alles, was Leben genieſset, und Leben erreget.

Die erste Ansicht der Natur muſs daher sich auf die Kenntniſs der *Erde* beziehen. Soll diese vollendet werden, so muſs die zweyte — *weniger* sichtbare, die der ganzen *Welt* selbst folgen, und der Lehrling gelangt dann zur dritten *für das sinnliche Auge ganz* unsichtbaren, der der *Natur-Wirksamkeit*.

Die Produktivität und überhaupt das Erscheinen der Natur muſs in gewissen Formen des Raumes und der Zeit vor sich gehen; die Natur folgt aber durchaus ewigen und bestimmten Gesetzen; daher können auch diese Formen nur *bestimmt seyn*, und müssen, wenn die Natur begriffen werden soll, mit erkannt werden, ja gehören mit zur *totalen* Kenntniſs der Natur. Die Lehre von den bestimmten Formen der Zeit und des Raums, die *Mathematik*, gehört also unerläſslich

lich mit zum Unterrichte über die Natur; ja die Natur mufs nur *als eine erfüllte und ftets lebendige Mathematik angefehen werden;* fo wie auch fie von diefer Anficht genommen erft Bedeutung und Leben erhält.

Der Unterricht in der Mathematik mufs alfo mit dem über die Natur parallel gehen; dann befolgt er auch das allgemeine Prinzip: *Jeder Unterricht mufs fürs Leben feyn:* denn er läfst feine praktifche Beziehung auf das *höhere Leben* eben fo in die Augen fpringen, als oben beym Volksunterrichte, wo er der Oekonomie und der Technologie zum Behufe diente.

§. 259.

Die Lehre vom Menfchen kann bey der *Gymnafialanftalt* nicht mehr unter die Real-Lehrgegenftände aufgenommen werden, weil fie hier die Bafis der Belehrung über das Formelle werden mufs. Sie fällt alfo dem Profeffor der philofophifchen Wiffenfchaften anheim; denn der letzte Grund des Philofophirens liegt im Vermögen und Triebe des Menfchen; wer daher zum Philofophiren erft die Anleitung erhalten foll, mufs mit diefem Subjekte etwas näher bekannt werden, in welchem die Funktion vor fich geht.

§. 260.

Der Anfang der philofophifchen Belehrung ift daher *Anthropologie.* Was auf diefe natürlich, befonders auf die Pfychologie folget, ift

eine Verſtandeslehre.*) Dem nun mit der Funktion des Denkens bekannt gewordenen Jünglinge, iſt wohl auch der Gebrauch ſeiner Kenntniſs anzuzeigen. Was für dieſen Zweck beſonders geeignet iſt, möchte eine *Geſchichte der Philoſophie*, nicht aber der philoſophiſchen Syſteme ſeyn, welche erſt der Schluſsſtein des eigentlichen Studiums der Philoſophie ſeyn ſollte. Es iſt dem Jünglinge nur zu ſagen, daſs der Drang nach Wahrheit in jedem Menſchen liege, und jeder, welcher ſie zu ſuchen ſich beſonders fähig fühle, ſich auch in demſelben Grade gedrungen fände, darnach zu ringen. Es ſeyen aber gewiſſe Gegenſtände, worüber der Menſch vor Allem eine *wahre* Belehrung zu erhalten verlangte. Es ſind ihm ſodann die Gegenſtände zu nennen, als auch das Bemühen der Menſchen darzulegen, ſich und andern die Aufklärung über dieſelben zu verſchaffen. Nur auf eine ſolche Einleitung und Vorbereitung läſst ſich am Schluſſe des Gymnaſiums eine *Wiſſenſchaftslehre* geben, damit der Schüler in den Stand geſetzt werde, ſeine Wahl von einer der Wiſſenſchaften, der er ſich auf der Univerſität widmen will, mit klarem Bewuſstſeyn zu treffen.

§. 261.

*) Auf die Art, wie Profeſſor Klein eine heraus gab, von dem man noch Alles, was die philoſophiſche Bildung eines Gymnaſiſten fordert, zu erwarten berechtigt iſt.

§. 261.

Dieſer durch vier Stufen hinaufſteigenden philoſophiſchen Belehrung, muſs der Unterricht in der Religion zur Seite gehen. Der hauptſächlichſte Unterricht hinſichtlich des Göttlichen, d. i. der vier göttlichen Formen iſt der für die *Form der Wahrheit*, weil aller Beruf der Höheren hierin ſeine Baſis finden muſs; daher muſs er auch vorzugsweiſe betrieben werden.

Allein zu Folge des anderen Grundſatzes, daſs die Haupteigenheit der Höheren, *virtus*, die *Tugend*, und endlich, daſs zu Folge dem Grundſatze bey den Höheren Philoſophie und Theologie im Grunde Eines ſey, gehört nebſt dem rein philoſophiſchen Unterrichte, der Unterricht in der Religion zu der philoſophiſchen Anſtalt des Gymnaſiums *vorzugsweiſe.*

Er muſs aber mit dem rein philoſophiſchen parallel gehen, wenn auch auf jenen mehr Zeit zu verwenden iſt. Die zweckmäſsigſte Steigerung möchte daher ſeyn, wenn in der erſten Klaſſe die Lehre von der Offenbarung mit Beziehung auf den Unterricht in der Anthropologie gegeben; in der zweyten der Beweis von der Wahrheit der chriſtlichen Offenbarung geliefert, in der dritten die Lehren des beſonderen Kirchenſyſtems erklärt, und in der vierten die Bibel, als das *klaſſiſche* Religionsbuch durchgegangen, und zwar gerade von dieſer Anſicht des klaſſiſchen Geiſtes, welcher in Bezug auf dieſen Gegenſtand darin Jedem

 unver-

unverkennbar werden muſs, der nur darauf aufmerkſam gemacht wird. *)

§. 262.

Die Religionslehre giebt dem Lehrer Veranlaſſung genug, die Rechts- und Staatslehre zu behandeln, ohne daſs es nöthig wäre, ſie zum eignen Gegenſtande des Unterrichts zu machen.

Auf dieſe Weiſe ſorgte er hinlänglich für die Ausbildung der drey Formen, *des Göttlichen*, die *Wahrheit*, die *Gerechtigkeit* und *Liebe*. Es blie-

*) Es gehört wahrhaft mit zu den gröſsten Mängeln der höheren Bildung, daſs man beſonders auf katholiſchen Gymnaſien den Religionsunterricht als eine Nebenſache entweder gar nicht in den Schulplan aufnahm, oder ſich begnügte, denſelben auf das Erlernen eines Katechismus in den unteren Klaſſen zu beſchränken. Das Mangelhafte dieſer Bildungsanſtalten für Höhere beweiſt ſich aber dadurch noch ins Beſondere, daſs die Höheren, wenn ſie nicht Theologen von Profeſſion ſind, nicht einmal die Quelle ihrer Religionslehre kennen lernen, auſser ſie hatten in den Elementarſchulen, wie der löbliche Gebrauch in den alten proteſtantiſchen Schulen noch Statt hat, die Bibel als *Lehrbuch* kennen gelernt. Dieſer Mangel beſtärket ſicher noch vorzüglich den Beweis, daſs man die Idee von der wahren Bildung des Adels nicht hatte. — Der klaſſiſche Geiſt ſoll als das Charakteriſtiſche die Höheren beſeelen; allein er kann nur in und durch die Religion ſowohl ſeine Richtung, als ſeine höchſte Entflammung erhalten; und dazu mag denn vorzüglich die Lektüre des wahrhaft Klaſſiſchen in der Bibel beytragen.

bliebe ihm folglich nur die Uebung des Geschmackes zur Aneignung der Letzten übrig. Doch, dieser Sorge kann er bis zur vierten Klasse überhoben werden, indem einer Seits diese Uebung durch die stets erhöhte Anwendung der drey Bildungsmittel, *Dichtkunst*, *Musik und Zeichnen* vor sich geht, ausserdem aber die Lehrer des Klassischen die Schüler überhaupt und insbesondere auf die Schönheit der Rede aufmerksam zu machen haben.

Am Schlusse des Gymnasiums aber, wo der Professor der philosophischen Uebung eine allgemeine Wissens- und Wissenschafts-Lehre zur Uebersicht der menschlichen Kenntnisse giebt, muss er ohne diess auch die Lehre vom Schönen mit abhandeln, und die nöthige Aufklärung über die verschiedenen Künste ertheilen.

§. 263.

So ist zwey Professoren ihr Lehrplan bestimmt vorgezeichnet; ist es aber möglich, auch den vier übrigen Professoren des klassischen Studiums den Lehrplan so bestimmt vorzuzeichnen, da ihr Beruf nur im eigentlichen Sinne eine immer steigende Uebung im klassischen Denken und Fühlen ist, und es hier so sehr auf die Subjekte ankömmt, welche man zu üben hat?

Nein, ausser einer allgemeinen Vorschrift über die Behandlung des Ganzen kann hier kein Schulplan vorgezeichnet werden. Vorausgesetzt, dass hier Professoren aufgestellt werden, wel-

che einer Seits ihren Beruf kennen, und anderer Seits auch von Menſchen-Kenntniſs in der Ausübung unterſtützt werden, muſs es den eigentlichen Lehrern des Gymnaſiums ſelbſt überlaſſen ſeyn, die Steigerung ihrer Uebung mit jedem Jahre im Verhältniſſe zu den Schülern, die ſie zu behandeln haben, zu entwerfen und durchzuführen.

Ja aus dieſem Grunde der *richtigen* Steigerung der Uebung iſt es erforderlich, daſs jeder dieſer vier Profeſſoren, nach der obigen Abtheilung der Proſa, und Poeſie mit Rhetorik ſeine Klaſſe zwey Jahre nach einander behalte. Auf dieſe Weiſe lernt er das Bedürfniſs, ſo wie die Fortſchritte derſelben immer genauer kennen, und kömmt um ſo mehr in den Stand, ſie zum Ziele zu führen. Daſs dieſe Anordnung ſelbſt für die Lehrer von entſchiedenem Vortheile ſey, muſs jedem einleuchten, der die Tendenz des Gymnaſiums durchblicket.

Was auſser der eigentlichen Gymnaſial- oder klaſſiſchen Uebung dieſen Lehrern noch als Unterricht in beſonderen Kenntniſſen zufällt, z. B. in der Geſchichte und Geographie, fordert keinen abgeſonderten Unterricht, ſondern die dieſsfalls nöthige Belehrung muſs vielmehr, ſo wie ſie veranlaſst wird, zur Erläuterung und Beleuchtung des Klaſſiſchen eingemiſcht werden.

§. 264.

§. 264.

Auf diese Weise haben wir nun die Umrisse einer wahren Gymnasial-Anstalt nach dem wahren Prinzip der Menschen-Bildung geliefert. Was möchte wohl dagegen eingewendet werden? oder was bleibt zu wünschen übrig? Wer sich des wahren Prinzips und der richtigen Folgerung aus demselben bewuſst ist, den quält das Besorgniſs der Einwürfe nicht. Ich scheue mich nicht, es laut zu sagen, so viel Anordnungen von gelehrten Bildungs-Anstalten ich kenne, so vermisse ich durchaus ein festes Prinzip, nach welchem sie begründet und geordnet wären. Jede trägt das Gepräge der subjektiven Ansicht, und die eine und andere erhielt nur eine günstigere Gestaltung; je nachdem das Individuum, das sie gebahr, dabey von einem richtigeren Begriffe geleitet wurde.

Die schönste der bisher bekannten Ideen, auf welchen man Gymnasien gründete, ist die neuste der *Humanität;* allein wie unbestimmt ist noch diese Idee, oder vielmehr — *dieser Begriff?* Was gehen aus ihm für Folgerungen hervor? Allerdings sehr günstige für die der Urheber ewigen Dank verdient, nämlich, der Höhere muſs zu einer höheren Humanität gebildet, er muſs ins Reich der Ideen gehoben werden. Hinweg also mit allem Trivialen und Materiellen, das dem Volke gehört! Allein es bleibt uns die Frage übrig, was ist denn die Humanität der Höheren?

heren? Welches Ziel, welchen Zweck hat ihre Aneignung? Welche Mittel fordert ſie? und hat der Höhere auſser ihr keine Zwecke mehr? und wer gehört denn zu dieſen Höheren? Etwa nur der Juriſt und Theolog? Worin beſteht denn ferner das *Ideenreich?* Wie viele Ideen giebt es für den Menſchen überhaupt? Was für Ideen für den Höheren? Welche Mittel endlich, ihn in dieſes Gebiet zu heben?

So lange dieſe Fragen nicht mit Beſtimmtheit beantwortet, und die Antworten nicht erſchöpfend ſind, kann kein Gymnaſium angeordnet werden, auſser mit der Gefahr, daſs ſeine Anordnungen unſichere Erzeugniſſe eines wohlmeinenden Gemüthes ſind, und bey dem Vollzuge allerley Schwierigkeiten zur Folge haben.

§. 265.

Doch, ſollte denn das Gymnaſium, welches wir hier aus dem allgemeinen Grundſatze der Menſchenerziehung deduzirt haben, Schwierigkeiten in der Ausführung haben?

Wir haben drey Anſtalten, *Elementarſchule, Progymnaſium* und *Gymnaſium*, und einen Lehrer für die erſte, drey für das zweyte, ſechs für das dritte nothwendig.

Wir nehmen auf eine Provinz die Zahl von fünf und zwanzig Studenten alljährlich für mehr als hinreichend zur Verſorgung der Staatsdienſte.

Jeder der vier erſten Lehrer würde daher im Durchſchnitte 40 — 50 Schüler in zwey Klaſ-

ſen abgetheilt, zu unterrichten haben. Allein zur beſſeren Errreichung des Zweckes erhält jeder Lehrer des Progymnaſiums noch die nöthige Anzahl der Repetitoren. Die Repetitoren werden von den Schülern bezahlt, ſtehen *zunächſt* unter dem Lehrer der Klaſſe, bey welcher ſie angeſtellt ſind.

Auf dieſe Weiſe kann die eben angenommene Anzahl von Schülern vollkommen beſorgt werden; und den Lehrern wird noch Zeit zum Selbſtſtudium, und Muſse zur nöthigen Erholung geſtattet.

§. 266.

Die vier Profeſſoren des klaſſiſchen Studiums haben den Beruf, den *Geiſt* des Studirenden zu bilden, und darum ſind ſie im eigentlichen Sinne *die Erzieher deſſelben.* Aus dieſem Grunde muſs auch jeder derſelben der *Vorgeſetzte* ſeiner Klaſſe im ſtrengeren Sinne ſeyn.

Ueberdieſs hat auch jeder derſelben nach dem oben beſtimmten Verhältniſſe drey Viertheile, und die zwey übrigen Profeſſoren zuſammen ein Viertheil Zeit mit den Studirenden zu verwenden; denn da das klaſſiſche Studium überhaupt zwey Viertheile, das philoſophiſche und phyſikaliſche aber die zwey andren Viertheile Zeit für das Ganze fordern; wir aber zur ſicheren Erreichung des Zweckes jedes Biennium in zwey geſonderte Klaſſen theilen, und ſie zwey Profeſſoren übergeben, ſo folgt, daſs der achte

Theil

Theil der Zeit bey jeder Klaſſe auf die Verwendung für eines dieſer Studien kömmt. Es iſt alſo natürlich, daſs die erziehende Aufſicht über die Studirenden dieſen vier Profeſſoren übergeben werde.

Hieraus ergiebt ſich, daſs, nachdem wir vier Klaſſen haben, in der Zeit-Eintheilung für Vorleſungen zwar immer das gleiche Verhältniſs behalten; allein die vier klaſſiſchen Profeſſoren, als Erzieher, gröſsere Pflichten, Sorgen und Geſchäfte auf ſich haben.

Doch, auch in dieſer Hinſicht ergiebt ſich wieder eine Kompenſation.

Die ganze Anſtalt muſs, nach dem Urtypus der Erziehung, wie in der Erziehungslehre dargethan wurde, als ein *Staat* erſcheinen und behandelt werden, daher bedarf ſie auch eines zunächſt leitenden Prinzips, oder eines Vorſtandes, er heiſse *Rektor* oder *Direktor* oder *Präfekt* u. d. gl. m.

Was nun die Anſtalt im *Ganzen* betrifft, muſs unter die Sorge Dieſes fallen. Daſs das Amt deſſelben nicht ohne Beſchwerden ſey, wird jeder leicht einſehen, der ſich eine Idee von der Anſtalt zu bilden vermag.

Der Rektor oder Direktor kann folglich immer nur einer von den zwey übrigen Profeſſoren ſeyn, welche mit der Erziehung der Studirenden nicht belaſtet ſind.

In Erwägung, daſs das Amt eines Rektors nicht nur einen ausgedehnten Geſchäftskreis, die

Sorge

Sorge für die Erhaltung der ganzen Anſtalt hat, ferner in Anbetracht, daſs er ſtets gegenwärtig ſeyn ſollte, iſt es ſicher nothwendig, ihm einen Gehülfen, ſey es unter dem Namen Aſſiſtent oder Vicerektor etc. zu geben. Dieſe Stelle kann aber aus demſelben Grunde, wie bey dem Rektor, nur der andere der zwey Nebenprofeſſoren über ſich nehmen.

Die Sorge und Aufſicht der Klaſſen-Profeſſoren muſs durch kein Geſchäft und kein Nachſinnen geſtört werden, welches auſser der ihnen angewieſenen Sphäre liegt.

Ihre Welt iſt nur *ihre Schule.* Dagegen durchwandern die zwey übrigen alle Klaſſen, ohne an eine gefeſſelt zu ſeyn, und können folglich ſich um ſo leichter mit Geſchäften befaſſen, *welche das Ganze angehen.*

Jedoch einen Punkt giebt es, wobey die Stimme, die Aufklärung und Rathgebung *aller* zu vernehmen iſt; dieſs iſt die Ueberlegung, ob die Anſtalt in wiſſenſchaftlicher und pädagogiſcher Hinſicht den Forderungen des Zweckes entſpreche; welche Hinderniſſe etwa dagegen eintreten — wie dieſe zu beſeitigen — und welche Beförderungsmittel dagegen anzuwenden ſeyen. —

In dieſer Hinſicht muſs, auſser dem *Rektorate*, auch ein *allgemeiner Gymnaſial-Rath* exiſtiren, den das Rektorat auſser den gewöhnlichen Semeſtral-Sitzungen nach Gutachten zuſammen berufen kann.

Die

Die Beſchlüſſe von dieſem ſind von höherer Verbindlichkeit, als die des Rektorats.

Der *Gymnaſial - Rath* hat auch das Recht, ſich unter dem Vorſitze des Aelteſten in den Fällen zu verſammeln, wenn die Profeſſoren wahrnehmen, daſs die Beſchlüſſe des Rektorats der Anſtalt nachtheilig, oder unräthlich ſeyn möchten. Allein der Fall ſeines Zuſammentrittes kann keinen anderen Zweck haben, als zu vernehmen, ob die Mehrheit der Stimmen für die Zuſammenberufung eines allgemeinen Raths ausfalle, in welchem Falle das Rektorat darum zu erſuchen iſt.

§. 267.

Vollendet iſt nun eine Deduktion, durch welche dem höhern Leben und Stande ſeine Anſprüche auf die ächten Zöglinge geſichert werden ſollte.

Es ſey denn noch einmal und zwar mit allem Nachdrucke geſagt: Nur das eigentliche Gymnaſium, oder die Bildung des Gemüthes durch das Studium des klaſſiſchen Geiſtes des Alterthums in Verbindung des der Jetztwelt, und die Bildung des Geiſtes durch das Studium des Menſchen und der Natur gewährt die Zöglinge für die höhere Welt.

Das Gymnaſium iſt daher die Kapelle, aus welcher das edle Metall der Menſchheit ganz für höhere Zwecke gereinigt hervorgehen muſs.

Wer

Wer alſo immer zum höhern Leben gehört, und dieſs ſind alle, welche an irgend einem der oben benannten Miniſterien des Staates Theil nehmen*), *muſs dieſe Feuerprobe durchwandern.* *Stan-*

*) Die ſtrengſte Konſequenz führte uns ſicher auf dieſes Reſultat, aber eben darum muſs ſich im Buſen eines Jeden, der von dieſen Grundſätzen durchdrungen iſt, oder dem die Idee der höhern Welt klar vorſchwebt, auch der heiſse Wunſch glühen, daſs doch keiner zum höhern Leben (in der Regel) gelange, als der wenigſtens den Bildungsgang des Gymnaſiums vollendete.

Es wäre darum nichts räthlicher, als die öffentliche Erziehung fürs höhere Leben genau vorzuzeichnen, die Grenzlinien zwiſchen dem bürgerlichen, wenn *gleich höhern* bürgerlichen, und dem höhern Leben genau abzuſtecken, und auf die Beobachtung derſelben ſtrenge zu halten, damit nicht des Gemeinen ſo viel in die Sphäre der Höheren ſich ſchleiche, und daſſelbe vor den Augen des Volkes entweiche. Die Beyſpiele, daſs auſserordentliche Köpfe, wie ſchon oben erwähnt wurde, vom Schickſale zwar von dieſen Bildungsmitteln entfernt gehalten, mit eigner Kraft ſich zum Vermögen des höhern Seyns ſchwangen, dürfen uns eben ſo wenig zur Milderung dieſer Strenge verleiten, als die Erfahrung, daſs in vielen Staaten der gröſste Theil von Aemtern von Männern beſetzt worden ſind, welche nie die Wohlthat einer Gymnaſialbildung genoſſen.

Es iſt ein heilloſer Wahn, der noch gänzlich verſchwinden muſs, daſs ein groſser Theil der Aemter dieſes Bildungs-Inſtituts nicht bedürfe. Man glaubt z. B. Alles, was zu ſogenannten anwährenden Aemtern gehöre, oder mit einem Worte alle Finanzſtellen, bedürften nur in den Realien gut bewandert zu ſeyn, und eine Kunſt

Standesſchule oder Univerſität.

a) Nähere Entwicklung des Begriffes und Zweckes;

b) Daraus hervorgehende Einrichtung.

§. 268.

Der durch die Gymnaſial-Anſtalten gebildete Jüngling blicket nun in das wirkliche höhere Leben

im Rechnen zu beſitzen. Man glaubt auch, die Aerzte bedürften im Grunde eben ſo wenig der Gymnaſial-Bildung, weil ihre Studien ſich vorzüglich auf die Natur beſchränket: aber ſollte man nicht wünſchen, daſs dieſe beyden Klaſſen vorzugsweiſe eine klaſſiſche Bildung erhalten, — damit jene nicht der ſtete Umgang mit dem Erze das Herz nicht ſelbſt vererze (*aes triplex circa pectus*) und dieſen der Umgang mit Leiden und Tod das Gemüth für das Menſchenleben nicht gleichgültig mache.

Man glaubt ferner, alle Dienſte, welche nur zur Sphäre der Kanzleygeſchäften gezählt werden, bedürften noch weniger der klaſſiſchen Bildung, allein eine nähere Erwägung des Verhältniſſes wird uns auch von dieſem Wahne entfernen.

Jeder in dieſer Sphäre angeſtellte gehört ſchon zum höheren Umgange, und darum ſollte er auch mit dem höhern Geiſte vertraut ſeyn, damit nicht nur der höhere Beamte, der ſeiner Dienſte bedarf, ihn ſelbſt achte, nicht wie eine Schreibmaſchine behandle, ſondern er auch dem Volke die Achtung einflöſse, welches daſſelbe dem höheren überhaupt zollen muſs; weil es zu wenig Unterſcheidungsgabe beſitzt, und darum ſo leicht, wenn es Skribenten von gemeiner Art findet, und ſie doch in der bekann-

Leben, und im Gefühle ſeiner Kraft und Luſt, wählt er ſich einen Stand für das Seinige. Hoch ſchlägt

kannten Sprache zu den Herrn zählt, mit ſeiner Gering-ſchätzung gegen ſie auch in ſeiner Achtung gegen Höhere überhaupt erkaltet.

Ueberdieſs iſt aber noch hauptſächlich zu bedenken, daſs auch ſolche Dienſte ihre eignen höheren Tugenden fordern, nämlich Verſchwiegenheit und Treue, Ordnungsliebe, und äſthetiſchen Sinn, welche durch eine gemeine Erziehung nicht wohl erlangt werden.

Man bedenke nur, wie oft vom Mangel der Verſchwiegenheit und Treue der Kanzley-Perſonen die unangenehmſten Folgen nicht nur für Individuen, Gerichtsbezirke, und Landesſtellen, ſondern ſelbſt für Staaten entſtanden ſind. Man bedenke ferner, welche Aergerniſſe beſonders die Skribenten auf dem Lande ſtiften, wo ſie mit ihrer Gemeinheit im Volke doch die Herren ſpielen, aber oft auf eine Weiſe, daſs ſie nicht nur das Anſehen und Vertrauen ihres Gerichtsbezirks, ſondern ſelbſt der Höheren insgemein untergraben.

Es möchte daher ſehr zweckmäſsig ſeyn, daſs im Staatsdienſte durchaus ein allmähliges Aufſteigen durch alle Stufen ſtatt habe, und die Unterſte die Kanzley ſey. Für den Inzipienten in der Praxis kann ſicher überhaupt nichts dienlicher ſeyn, als das Leſen und Abſchreiben der höheren Arbeiten, und die Uebung in der Subordination. Derjenige, deſſen Geiſt und Kenntniſſe weit über den Mechanismus erhaben ſind, mag dieſer Stufe auch früher als ein andrer entrückt werden: ſo wie der Kadet der Muskete, und der höhere Offizier dem kleinen Dienſte.

All dieſs ſey darum noch geſagt, um das höhere Leben immer heiliger zu achten, und den Bildungsweg dahin genau zu verzäunen, daſs kein Profaner ihn betrete.

ſchlägt ihm hierbey das Herz: *denn er beſtimmt ſich, fürs Vaterland und die Menſchen zu leben.* Seine Bruſt hebt ſich bey dieſem Gedanken, und ſeiner Seele entſteigt der Wunſch, alles zu kennen, was dieſer Dienſt für die gewählte beſondere Berufs-Sphäre fordert. Er ſucht ſich alſo eine Standesſchule, das iſt: *eine Anſtalt, in welcher er erſt die beſtimmte Idee des gewählten Standes, in aller ihm nöthigen Erläuterung, aber zugleich auch den Unterricht erhält, die Idee ſelbſt durch ſeine Wirkſamkeit erfüllt darzuſtellen.* Theorie und Praxis in Bezug auf die Kenntniſs, ein Amt im Staate zu verwalten, oder ſeinem gewählten Stande zu entſprechen, iſt der Unterrichtsgegenſtand einer jeden Standesſchule.

§. 269.

Der Zweck der Standesſchulen iſt nicht mehr jener des Gymnaſiums, den Verſtand und das Gemüth nur für das Standesleben durch Uebung vorzubereiten, ſondern dem Jünglinge eine poſitive und vollendete Kenntniſs des Standes, ſo wie auch der Bedingungen zu gewähren, unter welchen den Forderungen des Standes entſprochen werden kann.

In den Standesſchulen werden daher *beſtimmte Wiſſenſchaften* gelehrt.

§. 270.

Wie vieler Standesſchulen bedürfen wir nun? Die Antwort hierauf iſt ſchon oben durch

die

die Angabe der Minifterien zum Theile gegeben; fie fordert jedoch eine nähere Beftimmtheit.

Wir bedürfen nach obiger Deduktion der Staatsminifterien vorderfamft

eine *medizinifche Schule*,
— *Staatswirthfchafts-Schule*,
— *Rechts-Schule*,
— *Religions-Schule*,
— *Kunft-Schule*,
— *Polizey-Schule*,
und eine *Weisheits-Schule* an und für fich.

Können wohl durch diefe Schulen die Kenntniffe für alle Minifterien erfchöpft werden? Werfen wir daher noch einen Rückblick auf die oben bezeichneten Staatsämter. Die innere Erhaltung des Staates in Bezug auf das Subfiftenz-Vermögen der Einzelnen und des Ganzen fällt der Sorge zweyer Minifterien, dem des Inneren, und dem der Finanzen, anheim.

Das Erfte bedarf der Agrikultur, der Technik, des Handels, des Landbauwefens, des Straffen- und Wafferbaues, um die Bedingungen der Subfiftenz von Seite der Natur zu gewähren. In fo weit bedarf es aber keiner Wiffenfchaften; denn all diefes beruht noch auf Volks-Gelehrfamkeit. Es bedarf hierbey nur einer Auffieht auf die Beförderung der Zwecke. Allein dagegen foll unter feinen Aufpizien auch das Wohlfeyn der Einzelnen gedeihen. Die Erhaltung deffelben beruht aber auf den zweyfachen Bedingungen, dem Einfluffe der Natur, und dem Zuftande des Organismus

nismus an und für ſich. Hier giebt es im Grunde alſo keine Materie abzuwägen, zu meſſen, zu miſchen, zu trennen, und zuſammenzufügen, kurz — *zu behandeln*, ſondern zwey Ideen *ſind zu vereinigen*, um ſich die *eine* von der Geſundheit des Menſchen zu bilden. Es wird hier lediglich eine *Wiſſenſchaft* — die *Medizin* — gefordert, um dieſen Zweck zu erreichen. Das Miniſterium des Innern bedarf alſo hierzu einer *Standes-Schule*. Das Miniſterium der Finanzen beſchränket ſich nicht auf Einnahme und Ausgabe der Staats-Erträgniſſe, ſondern hat die Erhaltung des Ganzen in Berechnung auf ſeine Kräfte zum Gegenſtande, und ſteht daher mit jenem des Innern parallel, aber auch in engſter Verbindung. Sein Beruf beruht ebenfalls auf einer *Idee*, und zwar auf der des Lebens und Wohlſeyns des *ganzen* Staatsorganismus, das, wie jenes des Menſchen, ebenfalls auf die zwey Bedingungen ſich gründet, nämlich: das Verhältniſs der Produkte des Landes, Boden, Flüſſe, Bevölkerung, Landwirthſchaft, Gewerb und Handel, und das Verhältniſs der Menſchen, Bildung und Stimmung etc. und bey der Verbindung dieſer zweyfachen Betrachtung auf die Forderungen des beſtmöglichen Wohlſeyns des Staates hinſtrebt. Auch hier, wenn auch in der Anwendung Empirie eintritt, gründet ſich der Beruf des Miniſteriums nur auf eine *Idee*. Es wird alſo abermahl eine wiſſenſchaftliche Belehrung über *Staatswirthſchaft*, und eine höhere Standesſchule gefordert.

Eben

Eben ſo beruht auch das Miniſterium des Krieges auf einer Idee, in welcher verſchiedenartige Maſſen, die ſich auf Geheiſs in Bewegung ſetzen, ihre Bewegungen, nach Raum, Zeit und Widerſtand berechnet, zum Ziele fördern.

Daſs das Kriegführen auf einer Idee beruhe, folgt ja ſchon aus dem, daſs ſowohl beym Anfange des Kriegs, ein Operationsplan, als vor der Schlacht ein Kampfplan entworfen wird. Jener geht aus der Wiſſenſchaft, *Strategie*, dieſer aus — der *Taktik* hervor. Auch hier iſt alſo eine Standesſchule nöthig.

Daſs die Miniſterien des *Rechtes* und der *Religion* auf Ideen beruhen, iſt für ſich klar; folglich fordern auch ſie beſondere Wiſſenſchaften, die der *Jurisprudenz*, und die der *Theologie*, und Standesſchulen.

Das Miniſterium der Wiſſenſchaften überhaupt beruht auf der Idee der Menſchen-Erziehung, und ſchlieſst daher durchaus nur Ideen in ſich, nämlich die des Menſchen, und die des Staates, die der Natur, und die des Göttlichen, ſo wie die der Wiſſenſchaft an ſich und die der Wiſſenſchaften, in welche jene ſich für die beſonderen Berufs-Kenntniſſe theilt; daher vorzugsweiſe eine eigne höhere *Standesſchule*, in welcher alle die ebengenannten Ideen unter einer Beziehung dargeſtellt werden, unter der Benennung *Philoſophie*.

Die *Akademie der Künſte* beruht auf der Idee des Schönen. Ihre Wiſſenſchaft, *Aeſthetik*, bil-

det daher einen Zweig der Philoſophie; ſie bedarf darum keiner eigenen Wiſſenſchaft und Standesſchule, in Bezug auf *den erſten Unterricht* *); denn ſie ſelbſt wird erſt die *Standesſchule.* Aus eben dem angeführten Grunde, daſs ſie urſprünglich aus der Philoſophie hervorgeht, ſteht ſie auch unter dem Miniſterium der Erziehung.

Noch ſind zwey Miniſterien übrig, deren wiſſenſchaftliche Forderungen nicht beſtimmt ſind, das der *Polizey*, und das der *auswärtigen Angelegenheiten.* Welche Standesſchulen fordern dieſe? Das Miniſterium der Polizey beruht ebenfalls auf einer Idee; es iſt dieſs die Idee der folgereichen Beſchränktheit oder *Endlichkeit der menſchlichen Natur im Verhältniſſe zur Wirkſamkeit der ganzen Natur, und in Bezug auf die Staatserhaltung.*

Die Wiſſenſchaft, die aus ihr hervorgeht, iſt zwar urſprünglich rein philoſophiſch, und es würde darum keine beſondere *Standesſchule* nöthig ſeyn; allein nachdem das rein philoſophiſche dieſer Idee noch ſeine Anwendung fordert, ſo

*) Es iſt darum ganz ſonderbar, von beſondern Doktoren der Aeſthetik oder der ſchönen Künſte reden zu hören, die doch keine der ſchönen Künſte treiben, ſondern nur die Aeſthetik ſtudirt haben. Mit gleichem Rechte ſollte es Doktoren der Phyſik, und Doktoren der Mathematik, Doktoren der Metaphyſik, Doktoren der praktiſchen Philoſophie oder der Ethik geben.

ſo macht dieſe Beziehung eine beſondere Wiſſenſchaft, *die Polizey-Wiſſenſchaft*, und mit ihr eine eigene Standesſchule nothwendig. *)

Alle Wiſſenſchaften gehen aus einer gemeinſchaftlichen Quelle hervor, aus der Idee — der Wiſſenſchaftslehre. Dieſe aber gründet ſich am Ende auf die Idee des dem Menſchen möglichen und nöthigen Wiſſens, wobey die Wahrheit an und für ſich geſucht wird.

Da es nun jedem Miniſterium im Staate, und hiermit dem Staate ſelbſt ſehr darum zu thun ſeyn muſs, daſs jedes Miniſterium bey der ihm nöthigen Wiſſenſchaft in keine Gefahr der Blendung, Täuſchung oder gar Trug gerathe; ſo muſs es dem Staate die gröſste Angelegenheit ſeyn, daſs die Quelle aller Wiſſenſchaften, oder

*) Es iſt wahrhaft ein nachtheiliger Mangel der ächten Anſicht des Staates, und der aus ſeiner Idee hervorgehenden Wiſſenſchaften, daſs man die Polizey bisher bald zur Rechts- bald zur Kameral-Wiſſenſchaft gezogen hat. Aus demſelben Mangel und der daraus folgenden Verwirrung der Begriffe entſpringt auch die Idee eines *Polizey-Rechts.* Wem die hier aufgeſtellte Idee des Polizey-Miniſteriums und der daraus hervorgehenden Standes-Wiſſenſchaft nicht einleuchtet, den muſs ich bis auf den Zeitpunkt um Geduld bitten, wo ich, was ich ſchon längſt vorhatte, die Polizey-Wiſſenſchaft ſelbſt bearbeitet liefern kann. Die Polizey muſs als das geachtetſte und geliebteſte Amt im Staate erſcheinen, da jetzt noch Abneigung und Tadel von Seite des Publikums ihr Loos iſt.

die Wiſſenſchaft des Wiſſens überhaupt richtig gelehrt, und von allen Staatsamts - Kandidaten gründlich ſtudirt werde. Dieſer Staatszweck fordert daher die allgemeine höhere Standesſchule, nämlich die *philoſophiſche.*

Derſelbe Zweck macht aber am Schluſſe des Verzeichniſſes der Wiſſenſchaften, noch *den Unterricht einer Wiſſenſchaft, nämlich die für die Lehrer und Menſchenerzieher ſelbſt nöthig.*

Das Lehren, und noch mehr das Erziehen des Menſchen ſelbſt, kann ſicher, wenn es zweckmäſsig ſeyn ſoll, keinem blinden Schickſale überlaſſen werden, ſondern beruht auf einer Idee der ſich entwickelnden menſchlichen Anlagen, ihrer Zwecke, und der Möglichkeit, darauf einzuwirken.

Dieſe Wiſſenſchaft hat den bekannten, aber viel zu wenig ſagenden Namen *Pädagogik;* da ſie vielmehr *Anthropagogik* heiſsen ſollte. Indem durch ſie die beſtmöglichſte Erreichung aller Staatszwecke bedingt iſt, ſo fordert ſie um ſo mehr ihre eigene Standesſchule*). Dieſe und die

*) Bisher begnügte man ſich, die ſogenannte Pädagogik als einen leicht abzuthuenden Gegenſtand einem Profeſſor als Nebenſache zu ſeinen übrigen Fächern aufzutragen, und in einem Lehrkurſus abzufertigen: weil man ihren Umfang nicht ehrte, und die Gelehrten ihn auch den Regierungen nicht genau anzuzeigen vermochten. Daher kömmt es, daſs für die Bildung des Lehrſtandes noch am wenigſten geſorgt iſt, und noch immer der

die vorige fallen der Sorge des Ministeriums anheim, welches dazu bestimmt ist, die Form der Wahrheit unter den Menschen zu befördern.

Daſs Wahrheit gesucht, Wahrheit mitgetheilt, und die Menschen *dafür empfänglich gemacht werden*, das ist das Amt dieses Ministeriums. Es läſst sich am richtigsten benennen, *Ministerium der Erziehung*. Unter seiner leitenden Aufsicht steht Jedermann, der Menschen unterrichten, oder gar erziehen will, so wie jede Anstalt und jedes besondere Mittel, das zu diesem Zwecke bestimmt ist, von der Universität an, bis auf die Dorfschule, von der Reichsbibliothek; bis auf den Elementarschul-Apparat. Aber wenn, wer immer lehrt, unter diesem Ministerium steht, so beschränket sich diese Unterordnung in Bezug auf das Lehren nur auf das *Lehren* als solches, nicht auf den Inhalt, *wenn dieser schon bestimmt ist*, wie z. B. bey positiven Lehren.

§. 271.

Die für die höheren Stände nöthigen Wissenschaften und Schulen sind nun nach einem Prinzip aufgezählt, so daſs wir behaupten können, es werde deren keine zu viel gefordert, und es könne keine vermiſst werden*). Allein die Erzie-

der Glaube Statt hat, daſs, wer in einem Fache stark sey, auch die Kunst, es zu lehren, besitze.

*) Die vorigen Universitäten dokumentirten den Mangel einer bestimmten Idee ihrer Begründung schon dadurch,

ziehungslehre fordert, daſs auch die Einrichtung dieſer Schulen gegeben werde, damit man ſicher iſt, daſs ſie zum Zwecke führen.

Die erſte Frage, die hier aufgeworfen werden kann, iſt: wo ſoll es ſolche Standesſchulen geben? Iſt es nämlich gleichgültig, an welchem Orte ſie eingerichtet werden? Nach obigen Bemerkungen ſollen die Kandidaten zu künftigem Staatsdienſte erſtens von einem höheren edleren Geiſte beſeelt, und zweytens mit der Standes- oder Berufs-Wiſſenſchaft, die ſie wählten, vollkommen vertraut ſeyn.

Der höhere edlere Geiſt wurde ihnen zwar durch das klaſſiſche Studium angeeignet; allein nun fordert derſelbe Geiſt, oder dieſelbe Stimmung ſchon eine mehr praktiſche Beziehung, und daher das *Mittel des Umganges mit Höheren.* Ein Ort, in welchem ſich keine Höheren auſser den Profeſſoren ſelbſt, befänden, wäre daher für eine Standesſchule ganz ungeeignet, ja ein ſolcher Aufenthalt iſt für das jugendliche Gemüth zu gefährlich.

Daſs es ſich beym Anblicke der daſſelbe umgebenden *Gemeinheit* dem Uebermuthe und Muthwillen hingebe, und ſeine vorher gleichſam eingeſo-

durch, daſs ſie nur vier Fakultäten hatten, und die neueren ſchaffen ſich deren willkührlich mehrere, wie z. B. die der ſchönen Künſte, da doch ihre Adepten keine, auſser der Poeſie, treiben.

geſogenen Ideen von Erhabenheit, Stärke, Gröſse, in Handlungen der Bizarrerie (Burſchenweſen) ſich verlieren, lehrt die Erfahrung. So günſtig dergleichen gemeine und einſame Orte dem Studium ſeyn ſollen, ſo verfehlen ſie nicht nur den erſten, ſondern ſelbſt dieſen Zweck, weil der in ſeine Renommiſterey verliebte Jüngling auch an einſamen Orten kein beſonderes Behagen, und darum wenig Luſt zum Studium findet.

Standesſchulen ſollten daher ſich ſtets an ſolchen Orten befinden, wo ein Regierungsſitz aufgeſchlagen iſt, und ſich *die gelehrte Republik nicht für das Höchſte der Einwohnerſchaft* halten kann. Selbſt die Profeſſoren können bey ihrem einſeitigen Berufe, nur in Büchern zu leben, an einem von einer Standesſchule allein beherrſchten Orte, den höheren edleren Geiſt nur ſchwer in ſich erhalten und äuſsern.

§. 272.

Allein es entſteht nun die zweyte Frage: was gehört zu einer Standesſchule für eine Einrichtung? Jede Standesſchule bedarf auſser *ihrer eigenen* Lehranſtalt noch der *philoſophiſchen*, nach den oben angeführten Prinzipien, und beſteht folglich überall aus *zwey* Lehranſtalten. Schon aus dieſem Grunde beantwortet ſich die dritte Frage ſehr leicht, nämlich: *wie viele Standesſchulen bedarf der Saat?* Iſt es denn nicht vortheilhafter, alle Standesſchulen an einem Orte, wo möglich, zu konzentriren? Denn wo-

für

für erſtens die philoſophiſche Lehranſtalt ſo ſehr zu vervielfachen? Sie fordert ohne dieſs die vorzüglichſten Köpfe zu Lehrern, und ſind wohl dieſe ſo zahlreich? Doch, ſollte die Sparſamkeit bey gelehrten Anſtalten, wenn ſie noch andere Zwecke befördern hilft, nicht auch ein vorzüglicher Gegenſtand der Beobachtung ſeyn?

Eine jede Standesſchule fordert nebſt der philoſophiſchen Lehr - Anſtalt auch ihren beſtimmten Lehr-Apparat; allein es läſst ſich ſehr leicht überſehen, daſs eine Standesſchule öfters denſelben Lehr-Apparat, oder die Lehr-Subſidien fordert, welche auch andern nöthig ſind: z. B. Bibliothek, phyſikaliſche, mathematiſche Naturalienkabinete.

Sollen nun dieſe Alle *überall* in einem Grade von Vollkommenheit angeſchafft werden? Eine Standesſchule bedarf überdieſs in gewiſſen Fächern *derſelben* Lehrer, welche auch andere nöthig haben, z. B. der Rechts-, Kameral- und Polizey-Beamte bedarf der allgemeinen Staats-Wiſſenſchaft. Warum ſollen an *vielen* Standesſchulen auch die Profeſſoren überflüſſig vervielfacht werden?

Endlich kömmt hier noch eine beſondere Bemerkung in Betrachtung. Nichts iſt dem Staate nachtheiliger, als der Sektengeiſt unter den Staatsdienern, zufolge welchem eine jede Kategorie ſich für die wichtigſte hält, und die andere weder ihrer Verbindung, ihres Umganges, ihrer Freundſchaft, noch ihrer Achtung würdigt, ja

man

man möchte beynahe ſagen, den Zünften ähnlich in ſich geſchloſſen hält, und in Oppoſition mit den andern ſich ſetzet. Dieſer Sektengeiſt wird aber am allermeiſten durch die im Staate vertheilten beſonderen Standesſchulen (Specialſchulen) ſchon im Grunde erzeugt, und erhalten, wo dagegen *eine konzentrirte Univerſal-Anſtalt* (Univerſität) *den Geſammt-Staatsdienſt in der ſcientiviſchen Objektivität darſtellt*, und darum ſchon die Grundlage einer zukünftigen Dienſtvereinigung, theils durch den gemeinſchaftlichen Umgang der Studirenden, theils durch den öfters ſich ergebenden gemeinſchaftlichen Kollegienbeſuch bewirket.

Die *Univerſität*, die Totalität der Standesſchulen, iſt folglich die Anſtalt, welche die Erziehungslehre für die Ausbildung der höheren Stände fordert. Sie macht es dem Staate möglich, alle dieſsfalls geforderten Zwecke, *in einem hohen Grade von Volkommenheit* zu realiſiren.

Es würde nun aber in Bezug auf dieſe die obige Frage ſich wiederholen: *wie vieler Univerſitäten bedarf ein Staat?*

Eigentlich genügt jedem Staate deren ſchon *eine;* allein nach obiger Forderung ſoll das Korps der Studirenden an einem Orte ja nicht eine Ueberlegenheit über die Einwohner gewinnen, weſswegen ein beträchtlicher Ort mit allen Regierungsſtellen verſehen, immer der tauglichſte zu dieſem Zwecke iſt. Sollte daher der Staat ein

ein grofses Gebiet oder eine ftarke Bevölkerung befitzen, fo würde ihm eine Univerfität fchon aus diefem Grunde nicht genügen, weil fich die Studirenden in zu grofser Ueberzahl zufammendrängten.

Doch, in diefer Vorausfetzung, und der Zulänglichkeit des Staatsvermögens, mehrere Univerfitäten unterhalten zu können, find deren *zwey* das *Räthlichfte auch für die Wiffenfchaften.*

Die Betriebfamkeit der Wiffenfchaften fordert ihren fteten Reiz, wefswegen ihr nichts günftiger ift, als die *Rivalität* — zweyer Landes-Univerfitäten.

§. 273.

Die einzige Forderung, welche die Erziehungslehre von der Univerfität überhaupt machen mufs, ift, dafs fie in ihrer Organifation den Typus des Staates zum Grunde lege und darftelle; denn wenn diefs eine Hauptbedingung der niederen Lehranftalten ift; fo mufs fie es um fo mehr von derjenigen feyn, aus welcher die Zöglinge in den Staatsdienft übertreten follen.

Nähere Beftimmungen der zweckmäfsigften Organifation liegen aufser den Gränzen diefer Schrift, wefswegen wir hiermit die Lehre von Schulplänen und Schulanftalten fchliefsen, und zu dem zweyten Abfchnitte der Unterrichtslehre übergehen, in welchem das *Wie oder die Art und Weife des Unterrichtes* beftimmt werden foll.

Zwey-

Zweyter Abſchnitt
der Unterrichtslehre.

Von der Unterrichtsweiſe.

§. 274.

Die Lehre von der Unterrichtsweiſe ſchlieſst zwey Hauptſtücke in ſich: *erſtens*, die Abhandlung derjenigen Grundſätze und Regeln, wodurch die Unterrichtsweiſe beſtimmt wird, und *zweytens*, diejenigen Grundſätze und Regeln, wodurch die Anwendung der erſten beſtimmt wird. Dieſem zu Folge erhalten wir nun noch nebſt der *Wiſſenſchaft* auch eine *Unterrichtskunſt*; denn das zweyte Hauptſtück hat die Fertigkeit zum Ziele, die zweckmäſsigſte Anwendung der Lehre zu machen.

Wir behandeln daher die Lehre von der Unterrichtsweiſe in zwey Hauptſtücken: im erſten nämlich die *Unterrichtswiſſenſchaft*, im zweyten die *Unterrichtskunſt*.

Erſtes Hauptſtück,
von der Unterrichtswiſſenſchaft.

§. 275.

Die Unterrichtswiſſenſchaft iſt die ſyſtematiſche Darſtellung derjenigen Grundſätze, wodurch

durch das wahre Verfahren im Menschenunterrichte bestimmt wird.

Die Grundsätze der Unterrichtsweise können nur oder müssen aus der dreyfachen Idee *des Subjekts* *) *des Unterrichts*, *des Objekts*, *und des Zweckes* hervorgehen; ausserdem würden wir stets nur eine einseitige, folglich mangelhafte Unterrichtslehre in Bezug auf diesen Punkt erhalten.

§. 276.

Dem zu Folge giebt es aber auch *nur eine allgemeine* und *ewige* Unterrichtsweise *für Menschen;* denn im Allgemeinen genommen, ist es nur *ein* Unterrichts-*Subjekt*, *ein Objekt*, und *ein Zweck*. Allein so wie sich eine Klassifikation der *Subjekte* ergiebt, so muss sich auch eine Modifikation des *Objekts* und des *Zweckes* zugleich ergeben, und dann erhalten wir die *eine* allgemeine Unterrichtsweise, nur *auf bestimmte Weise modifizirt.*

§. 277.

Die Modifikationen können keine anderen seyn, als die für die Erziehungslehre *nach Ständen* **); denn wir setzen voraus, dass jeder nur

zu

*) Der Mensch, als das Subjekt des Unterrichts, wird hier nicht als Theilwesen der Welt, sondern als Gattungswesen mit seinen Eigenthümlichkeiten genommen.

**) Für die individuellen lassen sich keine allgemeine Vorschriften geben.

zu dem Stande gelangt, zu welchem ihn die Natur beſtimmt hat.

§. 278.

Wir handeln demnach erſtens *von der allgemeinen und einen Unterrichtsweiſe,* und zweytens von den *beſonderen*, und zwar anfänglich von den Grundſätzen und Regeln der *Wiſſenſchaft*, dann von den Grundſätzen und Regeln *der Kunſt;* denn auch die oberſten Regeln der Kunſt müſſen noch durch die Wiſſenſchaft beſtimmt werden.

§. 279.

Da die Wiſſenſchaft bey der Deduktion ihrer Grundſätze und Regeln ſtets die oben angegebene dreyfache Idee unverrückt im Auge haben muſs, ſo kömmt es nur darauf an, welcher Punkt dieſer dreyfachen Idee in der Anſicht vorwiegt, und ob der Gegenſtand im Groſsen und Ganzen, oder nur von einer Seite und zunächſt gefaſst wird, um eine Verſchiedenheit der Grundſätze zu erhalten.

Wir wollen daher zur leichteren Ueberſicht die Grundſätze nach dieſen verſchiedenen Anſichten gleichſam klaſſifiziren.

a) *Grundſätze der Unterrichtsweiſe, in Bezug auf den Zweck des Unterrichts* (vorzugsweiſe);

b) *Grundſätze des Unterrichts in Bezug auf das Subjekt* (vorzugsweiſe), und

c) *Grund-*

c) *Grundſätze in Bezug auf das Objekt* vorzugsweiſe.

§. 280.

a.

Grundſätze in Bezug auf den Zweck des Unterrichts vorzugsweiſe.

Das Unterrichten hat denſelben Zweck, als das Erziehen im Allgemeinen, nämlich, daſs der Menſch ſein Seyn zu begründen vermöge. Hieraus folget offenbar, daſs der Menſch gar nicht unterrichtet werden dürfe, ſondern *ſich ſelbſt unterrichten müſſe;* denn wenn er vermittelſt ſeines Verſtandes-Vermögens ſein Seyn nach und nach ſelbſt zu begründen vermögen ſoll, ſo muſs er es ſtets ſelbſt zu dieſem Zwecke gebrauchen; ſonſt gelangt er nicht zum Ziele. So wie der Menſch *ſich ſelbſt zum Menſchen machen muſs,* ſo muſs der Menſch *ſich ſelbſt unterrichten.*

Ja die Erfahrung lehrt es auch, daſs nur derjenige immer am beſten unterrichtet iſt, der ſich ſelbſt unterrichtete. Der erſte Grundſatz über die Art und Weiſe des Unterrichts iſt alſo: *Der Unterricht iſt nur dann wahrer Menſchenunterricht, wenn er den Selbſtunterricht befördert.*

§. 281.

Soll der Unterricht den Selbſtunterricht befördern, ſo fordert er nothwendiger Weiſe vor Allem *eine ſteigende Uebung der Geiſteskräfte*

zum Selbstunterrichte. Der Unterrichtsstoff fordert aber seiner Natur nach das äussere und innere Anschauungs-Vermögen zum Auffassen; folglich ist der zweyte Grundsatz über die Art und Weise des Unterrichts: *Das äussere und innere Anschauungs-Vermögen müssen stets zum Selbstunterrichte geübt werden.*

§. 282.

Die Uebung fordert ihren Stoff zum Mittel der Uebung. Der Stoff des Unterrichts ist aber gegeben; es kann folglich kein anderer, als der allgemeine Menschen-Lehrplan das Mittel der Uebung seyn. Allein der Zweck des Unterrichts ist bestimmt; es muss also derselbe auch der — *der Uebung zum Selbstunterrichte seyn.* Hieraus folget offenbar, dass die Uebung des Geistes an dem Unterrichtsstoffe zugleich immer *die nächste Beziehung* auf den Zweck haben müsse.

Der dritte Grundsatz der Unterrichtsweise ist daher: *Der Unterricht muss stets unmittelbar praktisch seyn*).*

§. 283.

*) Einer der Hauptmängel des Pestalozzismus ist, dass zwar eine *steigende Uebung* mit den Schülern vorgenommen wird, allein dass es dieser Uebung ganz an der unmittelbaren praktischen Beziehung fehlt, ja, dass man voraussetzet, der Mensch werde einst in jeder Lage des Lebens von seinem in der Jugend erhaltenen Unterrichte Gebrauch machen. Daher sind die Pestalozzischen Uebungen im wahren Sinne hohle Uebungen, anstatt wir

sie

§. 283.

Das Begründen des Seyns durch sich selbst umfasst Alles, d. i. das volle menschliche Seyn; folglich bezieht sich das Praktische des Unterrichtes nicht bloss auf die praktische Ansicht der Unterrichtsgegenstände, sondern zugleich auch auf das besondere Seyn des Subjekts, das heisst, er muss nicht nur die praktische Beziehung vom Unterrichtsstoffe überhaupt angeben, sondern stets die besondere Beziehung auf das Subjekt zugleich beyfügen. Der vierte Grundsatz ist daher: *Der Unterricht muss objektiv und subjektiv praktisch seyn.*

§. 284.

Anstatt der im vorigen §. vorkommenden Deduktion läfst sich folgende Angabe substituiren: Das *Seyn* ist das *Leben* des Menschen *in der vollkommensten Bedeutung: Der Unterricht muss also stets für das Leben seyn.*

§. 285.

sie stets durch die Lebens - Beziehungen erfüllt fordern. Wenn einmal, was unläugbar dargethan ist, *die Selbstbegründung des Seyns des Menschen Bestimmung ist*, so muss der wahre Menschen - Unterricht diese Bestimmung Schritt vor Schritt im Auge behalten, und verfolgen, und nicht blosse Uebung der geistigen Kräfte erzielen wollen, damit der Mensch einst, nicht dem Ohngefähr überlassen, seine Bestimmung selbst ergreife.

§. 285.

Ein, und zwar der vorzüglichste Hauptgrundsatz des Menschenunterrichts für das Wie? ergiebt sich nun aus der Verbindung dieses Grundsatzes mit dem ersten. Er ist:

Der Mensch muss jederzeit in sein Leben gestellt werden, damit er es schaue; dann unterrichtet er sich am leichtesten und sichersten selbst.

§. 286.

Dieser Grundsatz spricht zwar nichts neues aus; allein er bestimmt das Verfahren des Lehrers näher, und macht eben darum auch den Erfolg sicherer.

In der Erziehungslehre kam schon derselbe Grundsatz vor; allein er musste dort mehr dazu vorkommen, um die Bedingung der Möglichkeit seiner Anwendung, nämlich die Uebung des Anschauungs-Vermögens zu erzielen, als auf seine Anwendung im Unterrichte insbesondere Rücksicht gemacht werden konnte.

Nachdem es uns aber in der Unterrichtslehre gerade *darum* zu thun ist; so fordert die Aufstellung dieses Grundsatzes auch eine ausführlichere Rechtfertigung.

§. 287.

Alles beruht bey dem Menschen im Grunde, ausser dunklen Gefühlen und blinden physischen Trieben, auf *Vorstellungen*. Wer es vermag, in

in dem Menſchen eine andere Vorſtellung zu erzeugen, und herrſchend zu machen, als ihm ſchon inwohnt, der vermag ihn auch anders *zu beſtimmen*, als er vorher *beſtimmt war.*

Die Summe aller Vorſtellungen oder die Geſammtheit aller Vorſtellungen bezieht ſich auf das *Leben* des Menſchen im Ganzen genommen; und nur durch den Trieb des Lebens wird auch das Vorſtellungs-Vermögen gereizt; *weſswegen diejenigen, welche überflüſſig zu leben haben, ſo wenig denken, und dagegen der Mangel die Menſchen dazu ſo aufgelegt macht; ſo wie auch die Vorſtellung von einer beſondern Lebensweiſe oft den ganzen Charakter eines Menſchen umändert.* Angewandt dieſe Bemerkungen auf die Unterrichts-Thätigkeit, werden wir daraus die natürliche Regel erhalten, *den Trieb des Lebens, und zwar des eingebildeten ſtets dazu zu nützen, um das Vorſtellungs- oder Denk-Vermögen zu reizen und zu erregen.* Denn der erſte Mangel im Benützen des Unterrichts von Seite der Lehrlinge kömmt durchaus von dem Mangel der Aufmerkſamkeit und dem Mangel einer lebendigen Thätigkeit im Auffaſſen des Mitgetheilten her.

Der Grund von beyden Mängeln aber liegt *in dem Mangel des Intereſſe für den Unterricht.* Wenn nun das Leben ſtets das höchſte Intereſſe für den Menſchen hat; ſo kann kein Lehrer etwas Vortheilhafteres thun, als ſeinen Unterricht ſtets auf dieſes Intereſſe zu gründen. Was hierzu erforderlich iſt, ſpringt nun von ſelbſt in die

Augen. Es muſs nämlich der Lehrling bey jedem Unterrichte ſein Leben erkennen, damit das Intereſſe dafür in ihm entſtehe. Nun iſt dieſe Kenntniſs ſicher am leichteſten und fruchtvollſten zu erzielen, wenn er in das Leben ſo geſtellt wird, daſs er es nur anzuſchauen hat.

Ueber die Richtigkeit dieſes Grundſatzes läſst ſich alſo ſicher nichts einwenden; allein ob auch ſeine Anwendung durchaus möglich ſey? Hierüber wird die Erklärung ſpäter erfolgen.

§. 288.

Dieſer Grundſatz hat noch andere zur Folge, nämlich *erſtens: der Unterricht muſs ſtets und durchaus lebendig ſeyn.*

Denn wenn der Menſch in das Leben geſtellt werden ſoll; ſo gehört dazu eine lebhafte Schilderung des Lebens, in welchem der Menſch ſteht, und desjenigen, in welchem er ſtehen, und zu ſtehen wünſchen ſollte und wünſchen wird, ſobald es zur klaren Anſchauung dargeſtellt wird; folglich muſs der Unterricht, welcher dieſs zu erzielen vorhat, *lebendig ſeyn.*

Nebſtdem ſoll ja das Intereſſe für den Unterricht erzeugt werden; nun wirkt hier das Geſetz der Sympathie am ſtärkſten, d. h. wenn Intereſſe bey dem *lehrenden* ſichtbar iſt, ſo entſteht es natürlich auch in dem gegenüberſtehenden lernenden Individuum, weſswegen auch das Sprichwort in Hinſicht des redneriſchen Vortrags ſagt: *Was vom Herzen kommt, geht zum Herzen.*

 Es

Es kann aber das Interesse des Lehrenden nur bey der Lebendigkeit des Unterrichts sichtbar werden *).

§. 289.

Ein anderer Grundsatz, welcher noch aus dem Vorhergehenden hervorgeht, ist:

Der Unterricht muss den Schüler stets in Zwiespalt mit sich selbst so lange zu setzen suchen, bis er die Einheit selbst findet, und festhält.

Dieser Grundsatz ist auch von grösster Wichtigkeit, wie wir sogleich nach der Deduktion desselben sehen werden.

Der Begriff vom Leben des Menschen darf, wie schon in der Erziehungslehre erinnert wurde, nicht so eingeschränkt genommen werden, als im gemeinen Gebrauche geschieht, z. B. dass das Leben nur im Essen, Trinken, Schlafen etc. gesetzt wird, sondern *Alles und Alles, was den Menschen konstituirt, gehört zum Leben.* Ja mancher Mensch würde bey dem behaglichsten physischen Leben, nicht — *leben* können, wenn ihm ein entfernteres Attribut des Lebens abginge! Ein Altengländer (old englisch man) würde sich

*) Daher kömmt es auch, dass der todte oder kalte, oder monotone Vortrag eines Lehrers nicht nur einen negativen, sondern wahrhaft einen positiven — Nachtheil für die Schüler hat, weil ausserdem, dass das Interesse für den Unterricht verloren geht, er auch *Langeweile und Ekel erzeugt.*

ſich z. B. lieber mit einem Piſtolenſchuſſe das üppigſte Leben im Reichthum und Ueberfluſſe enden, als er eine Beſchränkung in ſeiner Freyheit zu reden und zu handeln ertragen könnte.

Unter den *entfernteren* allgemeinen Attributen des Lebens iſt aber *die Einheit im Denken* eines der *erſten;* denn das *eigentlich menſchliche Seyn* wird untergraben, wenn dieſe dem Menſchen genommen oder geſtört wird, weſswegen der Skeptizismus unter die peinlichſten Qualen des Menſchen gehört; und dagegen der Mathematiker *eine ſo groſse Luſt in ſeiner Wiſſenſchaft findet,* weil ſie ihn ſtets zur Einheit führt. Hieraus folgt, daſs das Leben des Menſchen ſelbſt angegriffen wird, wenn man ihm dieſe Einheit ſtört, folglich ich auch, im Falle er im Wahne derſelben ſteht, und ich ihm zur wahren Einheit verhelfen will, nichts Beſſeres thun könnte, als ihn durch die *Aufdeckung des Wahns zu reizen, die Einheit zu ſuchen.*

§. 290.

Der nächſte Zweck des Unterrichts iſt, ein Wiſſen in dem Menſchen zu begründen. Jedes Wiſſen fordert aber entweder eine Anſchauung unmittelbar, oder eine Ueberzeugung vermittelſt der vollkommenen Verbindung der mittelbaren Vorſtellungen mit den unmittelbaren. Um nun dieſes zu erreichen, wird gefordert, *ſo zu unterrichten, das ſtets eine Vorſtellung und eine Kenntniſs ſich auf die andere gründe.*

Doch

Doch diese Forderung wird im nächsten Abschnitte noch deutlicher werden.

b.

Grundsätze der Unterrichtsweise in Hinsicht auf das Subjekt des Unterrichtes (vorzugsweise).

§. 291.

Im Subjekte des Unterrichts muss die Empfänglichkeit für die Aufnahme des Unterrichts vorausgesetzt werden. Die Empfänglichkeit besteht aber in der Fähigkeit, erstens seine eigenen Vorstellungen in sich hervorzurufen und mit Beyhülfe des Unterrichts sich zu verdeutlichen, zweytens Vorstellungen, auf welche der Unterricht hinweist, (denn nur Selbstunterricht soll Statt haben,) aufzufassen. Die Fähigkeit, Vorstellungen aufzufassen, besteht aber entweder in dem ursprünglichen Bilden der Vorstellungen, oder in der Anreihung der späteren an frühere. Soll daher der Mensch wahrhaft unterrichtet werden, so muss folgender Grundsatz strenge beobachtet werden.

Der Unterricht muss die im Menschen schon vorhandenen Vorstellungen in ununterbrochener Reihe stets erweitern, und dann wird das Lehren wahrhaft ein *Unterrichten;* weil es dem Menschen stets eine neue Stufe unterlegt, auf welcher er zum erhabenen Ziele der menschlichen Weisheit empor klimmt.

§. 292.

§. 292.

Die nächste Folgerung, welche hieraus hervorgeht, und einen neuen Grundsatz bildet, ist:

Aller Unterricht muss sein Geschäft mit dem Ausforschen des vorgängigen Zustandes des Schülers in Bezug auf sein Wissen beginnen, und mit dem Anreihen der neuen Vorstellungen an die vorgefundenen fortsetzen.

*Das Gesetz der Succession, welches die Natur an allem, was im Werden begriffen ist, uns aufweist, muss im Unterrichtsgange in Bezug auf den Menschen mit gleicher Strenge beobachtet werden**).

§. 293.

*) *Hinc illae lacrymae* — über das Schwierige des Unterrichts und über den Mangel des Gedeihens. Möchte doch der vortreffliche Spruch des Rousseau: *l'instruction est un métier, où il faut perdre du temps, pour en gagner,* allen denjenigen, welche den obigen Grundsatz und seine Beleuchtung durch das Beyspiel der Natur nicht fassen, stets vorgepredigt und vorkatechisirt werden. Man muss wahrhaft so oft Mitleid mit Kindern und Lehrern haben, wenn man sieht, wie jene gequält werden, und diese sich quälen, weil der Unterricht bey aller Anstrengung nicht gedeihen will, wie sich gewöhnlich am Ende zeigt.

Der Kopf des Schülers wird mit Begriffen angefüllt, das Gedächtniss mit Worten überladen, der Mund im Sprechen geübt, und wenn am Ende ein anderer ausser dem Lehrer mit dem Schüler sich unterhält, so zeigt sich eine reale Ignoranz.

§. 293.

Wenn der Unterricht ſtets vor ſich gehen ſoll, ſo darf der Unterricht von Auſsen keine neuen Vorſtellungen an die innen vorhandenen — im ſtrengen Sinne *anreihen*, ſondern er muſs den Menſchen nur veranlaſſen, daſs er von ſelbſt *mit eigener Thätigkeit die neue Vorſtellung anreihe.*

Hieraus ergiebt ſich ein neuer Grundſatz:

Der wahre Unterricht iſt ſtets nur eine Entwicklung der Vorſtellungen.

Das heiſst: er reizet den Menſchen mit Hülfe der vorhandenen Vorſtellungen die neuen beabſichtigten zu erzeugen, und reicht ihm in dieſem Geſchäfte nur die hülfreiche Hand. Er iſt, wie Sokrates ſchon behauptete, *geburtshelferiſch* für den ſtets gebährenden Verſtand*).

*) Es iſt eine für den Unterricht nachtheilige Täuſchung, wenn man glaubt, dieſes Prinzip beziehe ſich lediglich nur auf die ideellen Lehrgegenſtände, und laſſe in Bezug auf ſolche, welche die Erfahrung zu erkennen giebt, keine Anwendung zu. Die Schemate zum Begreifen der Geſchichte und der Natur liegen eben ſo gut im Menſchen, als die zum Begreifen eines ideellen Lehrgegenſtandes: denn die Natur und die Menſchheit kann nichts anderes ſeyn, als die erfüllte Form der Vernunft, ſo, daſs die Vernunft nur ſich ſelbſt anſchauen darf, um beyde vollkommen zu erkennen, weſswegen auch Schelling ſo ganz richtig in ſeinem Planeten-Syſteme behauptet, es *müſsten* noch gewiſſe Planeten entdeckt werden; und Steffens, der mit ſcharfen Augen die Natur ſchaute,

§. 294.

Um des Menfchen *ganzes Seyn* ift es bey dem Unterrichte, fo wie bey der Erziehung zu thun.

Wenn nun der Unterricht nicht blofs eine Erweiterung der Vorftellungen im menfchlichen Verftande zum Zwecke hat, fondern *die totale Bildung deffelben* für fein Seyn, fo folgt hieraus offenbar:

Der Unterricht mufs alle menfchliche Vermögen, oder den ganzen Menfchen ergreifen.

Der Unterricht mufs dem zu Folge ftets auch *die Uebung aller menfchlichen Anlagen zugleich zu erzielen fuchen.* Es kann dem Unterrichter nicht gleichgültig feyn, im Menfchen eine neue Vorftellung erzeugt zu haben, fondern es mufs ihm darum zu thun feyn, dafs der Schüler ftets felbft theils gefchickter werde, fich felbft zu unterrichten, theils dafs jeder neue Schritt des

in der Angabe deffen, was er fchaute, mit dem die Vernunft felbft fchauenden Philofophen fo oft überrafchend zufammentrifft. Soll daher hinfichtlich der Natur und der Gefchichte ein wahres Unterrichten Statt haben; fo mufs der Menfch anfänglich auch ins Innere gedrängt werden, damit das Schema desjenigen ihm vor das Auge tritt, worunter ich eine Kenntnifs zum Auffaffen zu ftellen, vorhabe. Meine darauf folgende Expofition, oder meine Erzählung wird dann nicht mehr nur — *erlernt*, fondern fie wird — *begriffen*, und amalgamirt fich mit dem übrigen Stoffe des Wiffens.

des Unterrichtes nicht bloſs *eine Aufhellung des Verſtandes*, *ſondern auch eine Richtung und Belebung des Gefühls*, *oder mit einem Worte* die *Stimmung des Menſchen zum Ziel habe.*

Bloſse Lehrer, welche nur ein Wiſſen zu erzielen trachten, und ſey es auch das gründlichſte, ſind nur halbe Wohlthäter der Jugend. — Ach daſs auch dieſer wichtige Grundſatz des Unterrichts bisher nicht erkannt, und betrachtet wurde: *Der Unterricht muſs in jedem Momente**) *auch total bildend ſeyn*, und der Unterrichter, der nicht Erzieher zugleich iſt, iſt ſeines Berufes nicht werth; und es ſind ſo viele zukünftige Aeltern zu bedauern, welche ihre Kinder einem gerühmten Lehrer anvertrauen, und ſich mit ſo groſsem Wohlbehagen an dem ihnen bewieſenen Wiſſen ihrer Kinder ergetzen können — nicht ahnend, daſs ihnen das Eigentliche, was der Unterricht ſamt dem Wiſſen erzielen ſoll, noch abgeht.

§. 295.

Vorausgeſetzt, daſs der Unterricht ſowohl in ſeiner Uebung, als in ſeiner Entwicklung das Geſetz der *Kontinuität* und *Succeſſion* mit aller Strenge beobachtet, entſteht die Frage: *iſt kein Sche-*

*) Wohl gemerkt, in jedem Momente, wo eigentlicher Unterricht Statt hat, wo etwas gelernt werden muſs, um den *Unterricht* erſt darauf zu begründen, kann dieſe Forderung nicht gültig ſeyn.

Schema denkbar; dem er hierin folgen ſollte? Kann dieſes Schema nur in den Kenntniſſen und Wiſſenſchaften ſelbſt gefunden werden, ſo daſs ich ſagen kann, ich beginne mit dem B. und ſchlieſse mit dem Z., und bin gewiſs, daſs mir der jugendliche Geiſt auch darin folget, *oder muſs bey dieſem Schema Rückſicht auf das Subjekt des Unterrichtes gemacht werden?* Oder — *kömmt dabey auch der Zweck des Wiſſens mit in Erwägung?*

Dieſe Fragen muſs ſich die Unterrichtslehre aufwerfen und beantworten. Doch, ſie laſſen ſich hier nur negativ beantworten, weil ſie ſich ſchon zu ſehr auf beſondere Unterrichtsarten beziehen.

a. Würde das Schema in den Kenntniſſen oder Wiſſenſchaften ſelbſt geſucht werden; ſo müſsten wir offenbar ſo viel Schemate haben, als wir Gegenſtände des Menſchlichen, oder menſchliche Fertigkeiten zählen; denn tritt einmal eine Verſchiedenheit unter den Gegenſtänden ein, ſo muſs offenbar auch ein anderes Schema (wir wollen es A, B, C, nennen, entgegen dem Peſtalozziſchen, das nur die erſten Lineamenten eines Unterrichts bedeutet) für die allmählige Steigerung eines andern Gegenſtandes gefordert werden. Wir bedürfen daher ein A, B, C, der *Anſchauung;* ein A, B, C, des *Zählens;* ein A, B, C, der *Sprache;* ein A, B, C, der *Naturlehre;* ein A, B, C, der *Menſchenlehre;* eines der *Vernunftlehre;* der *Rechtslehre* — *Religionslehre*, der

Schön-

Schönheitslehre; der *Dichtkunſt* etc. oder wir hätten nur eines oder einige Haupt- A, B, C, nothwendig, und alle andere Lehrgegenſtände müſsten nach dieſen oder dieſem Schema gelehrt werden. Es fragt ſich alſo: Genügt *Eines?* Antw. *Eines* iſt für den Menſchen-Unterricht offenbar unzulänglich; denn er ſchlieſst *zwey* Faktoren von Lehrgegenſtänden in ſich, nämlich ſolche, welche in die Sphäre des ſinnlichen Anſchauungs-Vermögens fallen, und ſolche, welche nur durch das innere Anſchauungs-Vermögen aufgefaſst werden können.

Beyde Vermögen bedürfen alſo ſicher zwey verſchiedener Schemate zum *Unterrichte;* denn bey dem *Unterrichte* kann noch nicht die Rede *von der hohen Idee der Identität zwiſchen dem äuſseren und inneren Anſchauungs-Vermögen,* ſo wie zwiſchen Mathematik und Philoſophie ſeyn.

Geſetzt nun, wir bedürfen zwey Haupt-Schemate; genügt *Eines* für alle Lehrgegenſtände, welche in die Sphäre des äuſsern oder ſinnlichen Anſchauungs-Vermögens fallen?

A) Sind es denn nicht fünf *ganz verſchiedene* Organe, durch welche dieſes Vermögen zu ſeinen Vorſtellungen gelangt? Wie ſoll denn hier *ein* Schema oder A. B. C. genügen? Wir bedürfen alſo ſicher nicht nur ein A. B. C. für die Kenntniſſe, die wir durch das Geſicht erhalten, ſondern auch deren noch vier für diejenigen Kenntniſſe, die uns durch die anderen Sinne zukommen; und da die Anſchauung überhaupt

wieder

wieder zweyfach ist, nämlich einmal, in wie weit sie das Räumliche oder Figürliche, und das andremal, in wie ferne sie das Licht in seinen Modifikationen auffaſst, wodurch der Gegenstand im Raume eigentlich zur Anschauung kömmt, und die Farbe erzeugt wird, so bedürfen wir zur äuſseren Kenntniſs der Gegenstände durch Anschauung schon zweyerley A. B. C, Eines der Figur, und Eines der Beleuchtung — der Gegenstände. Hieraus ergiebt sich denn die Unzulänglichkeit *eines* Schema für den *successiven* Unterricht, wenn sich derselbe auf die äuſsere Kenntniſs der Gegenstände bezieht: auſser man wollte unbekümmert um die Eigenschaften eines Gegenstandes seyn, welche nicht in den Kreis der äuſseren Anschauung fallen, und ihre Kenntniſs als unnütz, wenigstens unnöthig für den Menschen ansehen.

Es kann nicht geläugnet werden, daſs die Geometrie und die Arithmetik in ihrer successiven Steigerung das Bild einer vollkommnen Kontinuität liefern, und darum dem Lehrer den Typus seines ganzen Verfahrens im Unterrichtsgange vorzuhalten, geeignet seyen; allein sie selbst können eben so wenig die Schemate für den gesammten Menschen-Unterricht abgeben, als die Natur unter den Formen des Verstandes, *Zeit* und *Raum*, allein gefaſst werden kann.

Welcher unglückselige Gedanke erst, *sie dem Gesammt-Menschenunterrichte zum Grunde zu legen, und alle übrigen, Menschen wissens-*

wür-

würdige Lehrgegenſtände nach ihnen modeln zu wollen?!

Wer vermöchte den Grad der Eindrücke, Empfindungen und Gefühle durch Maaſs oder Zahl zu beſtimmen? wer möchte die unendliche Thätigkeit des Verſtandes im Auffaſſen und Bilden der Gedanken in mathematiſche Formen beſchränken und einengen? Welche einſeitige und ſteife Menſchen ſollten aus einer ſolchen Bildungsſchule kommen? Doch, nennt ihr etwa einen hiernach unterrichteten Menſchen einen *gründlich unterrichteten?* Wer iſt denn für das *menſchliche Wiſſen* gründlich unterrichtet? Ein guter Rechenmeiſter, ein geſchickter Geometer, und der nach gleicher Art und Weiſe die Naturgeſchichte etc. und die Sprache erlernte?!

Ich verweiſe hier auf den oben abgehandelten Gegenſtand des menſchlichen Wiſſens, um nicht ohne Noth weitläufig zu werden; denn ich hoffe, die Zeit ſey ſchon beynahe abgelaufen, wo der gutmüthige Glaube mit dem A. B. C. der Anſchauung etc. einen groſsen, ja den höchſten Fund für den Menſchen-Unterricht gemacht zu haben, *ſo viel Lärmen durch alle Länder Europens verurſachte.*

So viel hoffe ich mit einigen Bemerkungen hier dargethan zu haben, daſs Zahl und Maaſs nicht das Schema der Succeſſion für den Unterricht in Gegenſtänden der äuſseren Anſchauung gewähren können.

Doch

Doch, welches Schema haben wir erſt für den Unterricht in Gegenſtänden der innern Anſchauung? etwa auch das A. B. C. der Anſchauung oder die Zahl-Verhältniſſe? Möchte man etwa gar das Erhabene eines Gedanken, das Selige eines Gefühls, das Kraftvolle eines Vorſatzes — *meſſen*, oder mit *Zahlen* in ſeinem Grade beſtimmen? Indeſſen hier könnte die Sprache dienen.

Die Sprache, als Sprache, iſt zwar das allgemeine Bildungsmittel der Menſchheit; allein ſie iſt ein unendlicher Fluſs menſchlicher Aeuſserungen, die vom Prinzip der endlichen Freyheit erzeugt, keiner nothwendigen Succeſſion unterliegen*): die Sprache, als Sprache, kann alſo das erforderliche Schema nicht gewähren.

Allein etwa die Sprachlehre?

Daſs auch in dieſer nicht die Nothwendigkeit einer Succeſſion von A — Z Statt habe, erhellt ſchon aus dem, daſs jeder Sprachlehrer ſeine Reihe der Succeſſion nach ſeinem Gutdünken anlegt.

Würde aber auch die Sprache zu dem erforderlichen Schema verwendet; ſo würden dieſelben Gefahren für die innere Menſchen-Bildung eintreten, wie bey dem mathematiſchen Schema für die Verſtandes-Bildung in Bezug auf ſinnliche Gegenſtände des Wiſſens.

Es

*) Nur vor dem Auge der Gottheit geht dieſe Succeſſion als *nothwendig* vor ſich.

Es ist eine unbegreifliche Beschränktheit und Einseitigkeit der Ansichten von Menschenbildung, wenn man glaubt, *Zahl, Maafs und Sprache seyen die einzigen Fäden, an welchen sich der Menschen-Unterricht anknüpfen und fortspinnen müfste:* oder es seyen diefs die Modelle, in welche sich alles *Menschliche,* es beziehe sich auf Geist und Gemüth, einprägen lasse, um es auszuformen. Diefs ist von mehreren Gelehrten schon sattsam dargethan worden; allein ein Hauptpunkt mufs durch die Einführung dieses Systems noch zur Beherzigung gebracht werden.

Der gutmüthige Schweizer, der berühmte Erfinder einer — Menschen-Bildung durch diese drey vorgeblich allgemeinen Bildungs-Elemente, sah bekanntlich anfangs nichts als — *elende, bedauernswürdige Menschen, die er in einen bessern Zustand versetzen wollte. Er fand im Mangel des Unterrichts die vorzüglichste Quelle der Armuth, und sann auf ein zweckmäfsiges Mittel des geeigneten Unterrichts für diese Klasse.* Die Bildung des Anschauungs-Vermögens durch Geometrie, die Bildung des Denk-Vermögens durch Arithmetik und Sprachübung schien ihm dafür das unausschliefslich taugliche Mittel, und so bestimmte er es auch ausdrücklich.

Wie soll nun eine Unterrichtsweise, welche aus dieser Quelle entsprang, eine Unterrichtsweise für *allen* Menschen-Unterricht abgeben?

Doch, Pestalozzi fühlte selbst die Beschränktheit seiner Ansicht, und dachte sich nun in das

Bil-

Bilden und Erziehen aller Menſchen. Allein wie? *Er ſchuf ſich das Bild eines edlen Menſchen aus den Urtheilen der Menſchen zuſammengeſetzt.* (Man vergleiche ſein Journal.) Wie unzulänglich dieſes zur Zweckbeſtimmung der Menſchen-Erziehung ſey, wurde ſchon oben dargethan. Doch, Peſtalozzi bewies es ſelbſt durch ſeine eigene Ausſprüche und Anſtalten. Er erkannte mit ſeiner Gutmüthigkeit, daſs das Alles bewegende Prinzip in dem Menſchen die *Liebe* ſey, und ſeyn ſollte; und darum drang er mit Recht auf die erſte Kindeserziehung durch die Mutter in einem liebevollen Familienkreiſe. Allein er ſah in ſeinem Bilde vom rechtſchaffenen Manne, auch eine gewiſſe — *Solidität des Charakters*, und zu ſeiner allſeitigen Selbſthülfe eine *geübte Denkkraft*, und Beydes ſollte durch ſeine ſchon früher erfundenen Elementar-Mittel erzielt werden. Er ſah endlich in dieſem Bilde die *Religiöſität* als einen Hauptzug; und auch dieſer ſollte am Menſchen durch die einzigen und untrüglichen *Verſtandes-Bildungs-Mittel* erzeugt werden!!

Wie ſehr täuſcht ſich doch der gute Mann, wenn er mit *Sprach-, Zahl-und Maaſs-Uebungen*, dem Menſchen *jenes höhere Leben einhauchen will*, das die Humanität konſtituirt? Verſtandes-Uebungen führen zu keiner *Liebe* und keiner *Religion;* am allerwenigſten *die mathematiſcher* Art, wie die Erfahrung von allen Mathematikern darthut, welche nichts als *Mathematiker* ſind. *Um das allſeitige Leben iſt es bey*

dem Menschen zu thun, *um seine Bildung für dieses allseitige Leben muss es bey der Erziehung und dem Unterrichte zu thun seyn;* und dieser Zweck kann unmöglich durch die *objektive* Uebung allein schon erreicht werden; denn es bedürfte der Mensch wieder eines neuen Unterrichts oder einer neuen Uebung für die Geschicklichkeit der unaufhörlichen Anwendung, und eines neuen Unterrichts zur Weckung des inneren Lebens in diesen steifen Formen.

Ueberdiess, wenn es um das menschliche Leben zu thun ist, und dieses in der *allseitigen* Regsamkeit des Menschen besteht, so *muss* auch die Erziehung und der Unterricht stets darauf ausgehen, diese allseitige Regsamkeit zu befördern. *Das feste Nachsprechen des Wortes* aber, das *bestimmte Ueben in der Maass- und Zahl-Bestimmung fesselt* diese allseitige Regsamkeit, tödtet das *freye Spiel* des höheren Lebens, und zerstört daher den wahren Zweck der Menschen-Bildung, wenn es auch dagegen eine physische Vegetation, und eine gewisse Ruhe des Gemüthes, eigentlich *Passivität*, die man für *Solidität* ansehen will, leicht befördern mag. Daher müssen auch alle die gut gemeinten Phrasen und Tiraden des Pädagogen von Yverdün, die er besonders in seinem Journale über die Bildung zur Religion aus der gutmüthigen Brust strömen läst, jedem Denker als Widersprüche vorkommen, wenn sie in Beziehung auf seine bestehenden Vorschriften als Behauptungen gelten sollen, *dass die Religion*

gion durch eine Unterrichtsanſtalt der Sprach-Zahl- und Maaſs-Uebungen begründet werden ſolle. Aber noch unbegreiflicher iſt mir erſt die oft wiederholte Behauptung, daſs ein ſolcher Unterricht *nach dem Modelle der Natur ſelbſt ſey*, als wenn die Natur in ihrem Unterrichte dem Menſchen *nichts als Gröſsen zu bemeſſen, und über das, was er ſieht, ſich auszudrücken lehrte!!*

Der Hauptbeweis, daſs eine ſolche Unterrichts-Theorie und Praxis nicht auf gültigen Prinzipien beruhe, und darum nicht die wahre ſey, ergiebt ſich ſicher ſchon daraus, daſs ſich die ſtreitenden Partheien gar nicht vereinigen, ja daſs alltäglich der Sieg der Gegenparthie augenſcheinlicher wird, und die angegriffenen ſich immer mehr vertheidigungsweiſe halten müſſen.

Es iſt zwar bekannt, daſs jede neue Entdeckung, Erfahrung und Wahrheit Anfangs ihre Gegner hat, die entweder Miſsverſtand, oder auch Neid und Eiferſucht erzeugen, allein der Erfinder und Urheber bedarf darum ſich nicht in beſondere Kämpfe deſshalb einlaſſen, ſondern ruhig ſeinen Weg wandeln, in der Zuverſicht, die Wahrheit ſiege doch am Ende. Aber wenn man dagegen den ſo viele Jahre lang fortdauernden Kampf des Peſtalozzismus erwägt, wenn man erwägt, wie viele Verſuche im Einzelnen und Groſsen ſchon gemacht, und wieder aufgegeben worden ſind, wie endlich die erſten Vertheidiger der Sache ſelbſt abtrünnig wurden, und neue Sekten zu gründen trachten; dabey aber immer

 ihre

ihre Gröſse mit dem Nimbus hochklingender Worte zu umhüllen bemüht ſind, was ſoll man denken, wenn man auch das glänzende Nebelgebäude nicht ſelbſt durchdränge!

Doch dahin muſs es kommen, wenn man ſich keines beſtimmten Ziels ſeiner Erziehungsthätigkeit bewuſst iſt, und ſich *Bilder vom wirklichen menſchlichen Leben abkopirt*, anſtatt man das *wahre Bild vom menſchlichen Leben in Gott ſchauen, und von dem Menſchen in der Welt abkopiren laſſen ſollte.*

Beſtimmt muſs man beym Unterrichte wiſſen, was durch ihn erzielt werden ſoll, was dazu die Unterrichts-Gegenſtände, welches die *menſchliche* Unterrichts-Weiſe für alle Gegenſtände ſey. Dann kann man erſt nach *beſondern Methoden des Unterrichts fragen, und auf ein Schema deſſelben ſinnen.*

Aber gerade dieſe Beſtimmungen führen wieder auf die groſse Theilung der Menſchen in das Volk und den Adel, und haben daher auch nothwendiger Weiſe die beſonderen Modifikationen der vorigen Beſtimmungen zur Folge.

Wer daher glaubt, er könne ſchlechterdings für allen Menſchen-Unterricht nur *ein* Bildungs-Mittel, nur *eine* Methode, *ein* Schema gewähren, beweiſt doch gewiſs wenigſtens ſeine *Beſchränktheit.*

Wenn wir daher ein Schema für den Menſchen-Unterricht hinſichtlich ſeiner Succeſſion im Allgemeinen aufſuchen, ſo denken wir uns die

Menſch-

Menſchheit noch ungeſchieden, und dieſs iſt ſie im erſten Aufkeimen; wenn gleich die Natur die Scheidung urſprünglich feſtſetzet.

Das Schema, das wir daher für ihren Unterricht aufſuchen, kann nur für den *Elementar-Unterricht* dienen.

Es muſs aber auſser der Hauptforderung des *Anſchaulichen* noch folgenden Forderungen Genüge leiſten.

Erſtens: Es muſs *eine Uebung der äuſsern und innern Anſchauung zugleich gewähren.*

Zweytens: Es muſs *durch daſſelbe zugleich auch die Erregung des Gefühls mit befördert werden.*

Drittens: Es muſs *ſich auch auf alle Gegenſtände des Menſchen nöthigen Wiſſens ausdehnen.*

Viertens: Es muſs *den Unterricht ja in ſteter Beziehung auf das Leben fortleiten, und hiermit ſelbſt das eigentliche Leben ſtets erregen.*

§. 296.

Die Baſis eines ſolchen Unterrichts iſt *die Anſchauung des Bildes des Lebens.* Das wahre Leben iſt aber nur in der *Gemeinſchaft* denkbar; folglich iſt der Grund-Typus des Lebens die *Gemeinſchaft*, regiert durch *ein* Prinzip, und das Symbol deſſelben iſt der Kreis.

Es muſs nämlich in den Menſchen die Vorſtellung erzeugt werden, daſs das Seyn nur im Zuſammenſeyn, das *Zuſammenſeyn* aber nur durch das *wechſelſeitige Leiſten*, geleitet durch

ein herrſchendes Prinzip, möglich ſey, und ſo ſtets ein geſchloſſenes Ganzes konſtituirt werden müſſe.

Dieſes geſchloſſene Ganze wird nun am richtigſten durch den Kreis ſymboliſirt.

Wenn folglich dieſes Leben in dem Wiſſen, oder objektiv vorgeſtellt werden ſoll, ſo müſſen auch alle die Lehrgegenſtände von dem Wiſſenden aufgefaſst werden, welche das volle Leben im Kreiſe fordert.

Wer alſo unterrichten will, muſs das Bild der *Gemeinheit*, und *den Kreis als Symbol deſſelben zum Grund-Typus des Unterrichts nehmen*, um ſich dadurch ſtets zu ſagen, ſein Unterricht müſſe ein *allſeitiges* und *ein vollendetes* oder *ganzes Wiſſen des Lebens in der Gemeinheit* erzielen.

Soll nun aber ſein Menſchen-Unterricht erſt *beginnen*, und ſoll er nach den vorigen Forderungen *allmählig ſich ſteigern*, und er auch dafür *ein Schema ſich vorhalten;* ſo kann er ſicher nichts anders thun, als den Grund-Typus ſich *anfangs im Kleinſten*, und *dann immer erweitert vorhalten*, oder mit andern Worten: *er muſs das Bild der engſten Gemeinheit ſtets ausdehnen;* und ſo erhält denn der Lehrer zu ſeinem Schema des Unterrichts *daſſelbe* Symbol, was wir oben ſchon dazu brauchten, die Totalität des Unterrichts und die Modifikation des Unterrichts-Planes darzuſtellen, und gerade dieſes Schema iſt es auch, *welches zur Befolgung des Geſetzes der Kon-*

Kontinuität und Succeſſion dient, und den eben gemachten vier Forderungen ganz entſpricht.

§. 297.

Vor Allem iſt zu bemerken, daſs ſein Grund-Typus die — *Gemeinheit* — *etwas anſchauliches* iſt, aber auch *den Stoff der inneren Anſchauung zugleich in ſich ſchlieſst*, nämlich die Idee der *Vereinigung*, damit die Gemeine *äuſserlich ſichtbar wird.* Auf dieſe Weiſe gewährt es alſo die vortrefflichſte Uebung, *des Menſchen äuſseres und inneres Anſchauungs-Vermögen zugleich zu üben.*

Allein eben dadurch, daſs bey dieſem Bilde, an welchem die Anſchauung geübt wird, die beſonderen Züge oder Bilder des *gemeinſamen Lebens* vorkommen, deren Anblick auf das Gemüth wirken muſs, z. B. das Unglück mancher Glieder der Gemeine, oder Familie im erſten Grade, im Vergleiche mit anderen weit glücklicheren, ſo wie umgekehrt das harmoniſche Zuſammenleben und die daraus hervorgehende Seligkeit, die ausgezeichnete Güte von manchem Gliede der Gemeine u. ſ. w. — geſchieht es, *daſs auch das Gefühl zu gleicher Zeit mit geübt wird.*

§. 298.

Oben kam ſchon die Beſtimmung von dem Kreiſe als Symbol des Menſchen - Unterrichts vor, daſs er hauptſächlich die Bedeutung der Totalität dem Lehrer vorweiſen ſolle; hieraus folgt alſo ſchon, daſs bey dieſem Schema, welches nur

Krei-

Kreiſe in verſchiedener Ausdehnung vorſtellt, ſtets *alle* dem Menſchen nöthige Gegenſtände des Wiſſens im Unterrichte vorgenommen werden müſſen. Daſs bey einem Unterrichte, welcher nach dieſem Schema vor ſich geht, Alles und Alles nur in *Beziehung auf das Leben* vor ſich gehe, ſpringt jedem von ſelbſt in die Augen, welcher ſich der Hauptidee des Unterrichts nur einigermaſsen bemächtigt hat. Denn eigentlich genommen ſoll der Unterricht nichts mehr leiſten, als: *den Lehrling nur in jedem Lebens-Verhältniſſe umherſchauen zu laſſen, damit er es menſchlich auffaſſe.*

Auf eine ſolche Weiſe wird und muſs der Menſch nur für das Leben gebildet werden; aber was die Hauptſache iſt — für das *gemeinſchaftliche* Leben.

Die Worte *Patriotismus*, *Kosmopolitismus*, *Humanität* und *Divinität* können dann nicht mehr bloſse Schälle ſeyn, die überall wiedertönen, und deren Gegenſtände nirgends zu finden ſind; ſondern die Charaktere, welche ſie bezeichnen, müſſen unter den Menſchen einheimiſch werden; denn der Menſch *lernt* nicht mehr, und wird nicht mehr im Verſtande bloſs *geübt*, ſondern er *lebt*, — er *lebt allſeitig* — mit allen *ſeinen Anlagen* — *in dem einen und wahren Leben*, *und gewöhnt ſich in regelmäſsiger Steigerung, aber auch mit ſteter Selbſtbeſtimmung an daſſelbe.*

Hin-

Hinweg alſo im Menſchen-Unterrichte mit allen einſeitigen, hohlen, ſteifen und gekünſtelten Uebungen des Verſtandes, welche am Ende nur die Fertigkeit hervorbringen, zu zählen, meſſen, und zu ſprechen, übrigens ſich vom Leben — nur etwas zu denken, und mit Begriffen ſein Spiel zu treiben, wobey am Ende mit allem eindringlichen Predigen und warmen Aufforderungen, der Tugend und der Gottheit zu huldigen, das geprieſene Prinzip der Liebe nur in der Einbildung wohnt, aber kein Herz durchglüht, *weil nicht der Geſammt-Unterricht über das Leben, daſſelbe in jedem Momente anregte.*

Hinweg mit Uebungen des aufkeimenden Menſchen, wodurch er *ganz dem Gange der Natur* zuwider nur einſeitige Fertigkeiten erhält!

Aber noch weiter hinweg mit dem gewöhnlichen Elementar-Schulunterricht, wobey das zarte Kind bey ſeinem erſten Eintritte in die Vorhalle des menſchlichen Wiſſens gleich mit der ärgerlichſten Geiſtes-Tyranney bewillkommt wird, und die Kenntniſſe des menſchlichen Lebens aus Büchern erlernen muſs. Ich ſage es unverholen und laut: Die erſte Schule war das Grab des — *Lebens-Unterrichtes.*

Ehevor fühlten der Vater und die Mutter das Bedürfniſs, ihre Kinder zu unterrichten, aber ſie hatten kein anderes Ziel des Unterrichtes vorm Auge, als das Bild des Lebens, und darauf bezog ſich all ihr Unterricht, ſo wie ihn die Gelegenheit veranlaſste, und der Knabe reifte an des

Vaters

Vaters Hand kräftig und verſtändig zum Leben heran, und das Mädchen entwickelte ſich unter der Leitung der Mutter zur klugen Jungfrau. Die offene Natur, und der Umgang mit Menſchen war das Elementar-Unterrichtsbuch, deſſen ſich der Vater bediente, die Hauswirthſchaft war die Tafel, oder Fibel, die die Mutter benutzte, und der Unterricht hatte ſo groſses Gedeihen, daſs wir in der Geſchichte des Vaterlandes oft mit inniger Freude uns wundern über den geſunden Verſtand, und die edle Kraft der Männer, ſo wie über die Klugheit und Tugend der Frauen. Aber das Verhängniſs wollte eine Zwiſchenperiode, um die Menſchen zu einer noch höheren Lebensweisheit zu führen. Es entſtand die Schule. Aeltern, welche ihre Kinder dahin ſchickten, waren der ruhigen Ueberzeugung, daſs ſie ihrer Sorgfalt nun überhoben ſeyen — im Wahne, die Schule ſey nun die Quelle der Lebensweisheit. Allein hier war anſtatt der offenen Natur die dumpfe Schule, anſtatt des Menſchenumganges das ruhige Zuſammenſitzen, anſtatt der beiden Unterrichts-Quellen das todte Buch, anſtatt des lebendigen Gedanken-Verkehrs das Lernen der Buchſtaben und Worte. Die Menſchen, welche aus dieſer Schule hervorgingen, laſſen ſich denken. Allein das Traurigſte bey der Sache iſt, daſs ſie einſt — ſelbſt Aeltern, gar nicht fähig waren, auf die Entwickelung ihrer Kinder einzuwirken; und ſo muſste ſich die allgemeine Volks-

erzie-

erziehung bei der Fortdauer der Schule immer mehr verſchlimmern.

In ſpäteren Zeiten bemerkte und fühlte man den Mangel einer wahren Schulbildung und glaubte ihm ſchon abgeholfen zu haben, wenn man in den Schulen eine groſse Summe von Kenntniſſen aus der Naturkunde und Geſchichte lehren lieſs, die Lehrer mit einigen — *Begriffen* von Pädagogik und Didaktik ausrüſtete, und den Schulen beſondre Lehrpläne und Unterweiſungsarten vorſchriebe. Der gutmüthige und verehrungswürdige Peſtalozzi beherzigte aber dabey das Loos ſo vieler Armen, die die Wohlthat des Unterrichts gar nicht genieſsen, und ſann auf Mittel, auch dieſen nützlich zu werden. Wie? iſt bekannt. Allein erwägen und erkennen ſoll man, daſs auch auf dieſe Weiſe jene Weisheit des Lebens, welche von der Schule im Leben erzielt wurde, auf dieſem mechaniſchen Wege noch weniger erzielt werde.

Es muſs dahin kommen, daſs die Schule durch Kunſt das Leben der Kinder vor der Schule wieder herſtellt, aber nur auf einem immer höheren Grade; und der Unterricht muſs nichts mehr leiſten, als was die Natur und die Menſchen an dem Schüler leiſteten, wenn er nach einem ſchon mit eigenem Bewuſstſeyn vorgezeichneten Gange im ſteten Verkehr mit ihnen ſich zu unterrichten trachtete.

Der Lehrer hat alſo nur dieſsfalls den Vormund des aufkeimenden Menſchen zu machen,

und das zu erſetzen, was derſelbe, wenn er ſchon jetzt im vollen Bewuſstſeyn ſeines Berufs lebte, für ſich thun würde.

Kurz! wenn nicht das Selbſtunterrichten und das Unterrichten für Leben und Welt die Hauptbedingungen des Unterrichtes ſind, kann nicht einmal von dem wahren Unterricht, noch weniger von der wahren Unterrichts-Methode die Rede ſeyn. Ihr möget nun euer Unterrichten in der abgemeſſenſten Stufenleiter fortſpinnen, die dadurch erzeugte Geſchicklichkeit und Fertigkeit eurer Schüler eben ſo preiſen, als eure eigne Kunſt, ihr ſeyd doch Gegner der Natur und der Menſchheit.

Blicket doch nur hin auf jene groſse Lehrerin, was ſie alltäglich und überall zum Unterrichte des Menſchen thut?

Reizet ſie ihn bloſs zum Meſſen und Rechnen, und führet ſie ihn mechaniſch durch die Gänge des A, B, C, oder ſtellt ſie ihn in das Leben und reizet ihn, es *von allen Seiten* zu ſchauen, damit er meſſe, zähle, aber auch *denke und fühle, und ſich immer in ſeinem Verhältniſſe finde?*

Warum wollt ihr denn den Menſchen ſeiner Lehrmeiſterin, die ihm Gott gegeben, entreiſsen, um ihn in eure Schulformen zu zwingen, und zu prahlen, ihr habt ihn in dieſem und jenem Stücke ſo weit gebracht, wenn er im Ganzen *menſchlich* verdorben iſt? Was könnt ihr beſſeres thun, als die Natur auf ihrem Gange begleiten,

ten, und ihre Abſichten nur durch näheres Einwirken, Reizen, Auffordern und Hinweiſen befördern helfen?

Die Natur ſtellt den Menſchen anfangs in den Familienkreis, und umwebt ihn mit den mannigfaltigſten Umgebungen, welche zuſammen ſein Lebensverhältniſs bilden. Sie legte in ihn den Trieb, ſich da zu finden, und in den Umgebungen den Reiz, ſein Vermögen der Kenntniſs des Lebens auszubilden. Sie führt ihn ſodann auſser dem Hauſe ins Freye, und ein neuer Lehrkurs beginnt, eben ſo umfaſſend, wie der erſte. Und ſo ſteigt ſie mit dem Menſchen immer höher, entwickelnd an ihm *alle* Geiſtes-Anlagen, *im engſten Verbande und Verhältniſſe* zum Leben. Und ihr Gelehrten wollet es künſtlicher treiben, und noch wähnen, euer Getreib ſey Kopie des Naturganges!!!

Es iſt wahrhaft eine traurige Erfahrung, daſs der Menſch immer das Gute auswärts ſucht, und den Blick nie auf ſeine nächſten Umgebungen richtet, um es oft vor den Füſsen zu finden. Es iſt eine traurige Erfahrung, daſs der Menſch nur dem Ungewöhnlichen, dem Neuen und dem Künſtlichſcheinenden ſeinen Beyfall giebt, und das Einfache, das Natürliche, und Leichte verachtet.

Eben dieſe traurige Erfahrung läſst ſich leider! alltäglich auch in Hinſicht auf Unterrichtsmethoden machen! Daher kann das hier angedeutete Schema einer neuen Unterrichts-Methode

auch

auch kein anderes Loos treffen, als daſs ſo mancher über ſie ſich gleichgültig äuſsert, es ſey gar nichts beſonderes.

Wer nicht die Hauptidee dieſer Unterrichts-Lehre durchdringt, daſs dem Lehrer ſtets nur das Bild des Lebens in der Gemeinſchaft als das Ziel des Unterrichtes vorſchweben müſſe, für den iſt auch die Lehre im Ganzen ſchon verloren.

Wir bleiben indeſſen für einſichtsvollere Leſer auf unſerer Behauptung ſtehen.

§. 299.

So wäre denn das allgemeine Schema *für die Kontinuität und Succeſſion* des allgemeinen Elementar-Unterrichtes beſtimmt. Allein ſollten ſich nicht auch beſondere Schemate für den Volks- und Adels-*Jugend*-Unterricht auffinden laſſen?

So lange noch vom Elementar-Unterricht die Rede iſt, bleibt für beyde Jugend das Schema der Succeſſion im Unterricht gleich: denn es iſt um die Elementar-Kenntniſs des Lebens und der Welt zu thun, die bey der Jugend gleich nothwendig iſt. Aber die Modifikation der Unterrichtsgegenſtände darf nicht auſser Acht gelaſſen werden, wie noch unten beſtimmter angegeben werden wird.

§. 300.

Es iſt oben ſchon die Fortſetzung des Menſchen-Unterrichts nach der Elementarſchule für beyde Menſchenklaſſen angegeben worden; es

fragt

fragt ſich hier nur, ob auch beſondere Schemate für dieſen fortgeſetzten Unterricht ſich auffinden laſſen. Zuerſt wäre die Rede von dem Realunterrichte für die Volks-Klaſſe.

Die Volks-*Jugend* bedarf nach dem Vorhergehenden einen *Real*-Unterricht, und eben darum bleibt für ihn der Elementar-Lehrplan unverrückt, weil es nur darauf ankömmt, daſs der Lehrling tiefer in die Sache ſelbſt dringe.

Der Real-Unterricht bedarf alſo nur ein Schema der Succeſſion für ein ſtets tieferes Eindringen in die Sache. Das Schema eines tieferen Eindringens in die Gegenſtände des Wiſſens wird hier durch das Leben der Jugend ſelbſt gegeben.

Sie beginnt, Antheil an dem thätigen bürgerlichen Leben zu nehmen, und in ſo weit bedarf ſie wohl alle Gegenſtände, welche ihr in dieſer Beziehung nur vors Auge kommen, als alle Lebens-Verhältniſſe, welche ihr gegenwärtiger Zuſtand (der des Lehrjungens) erzeugt, näher zu kennen. So wie mehr Antheil an dem thätigen bürgerlichen Leben genommen, ſo wie von der Jugend die Gegenſtände ſelbſt ſchon behandelt werden; ſo erzeugen ſich ſchon auch wieder neue und freyere Lebensverhältniſſe, und der Unterricht fordert natürlich auch wieder ſeine eigene und genau entſprechende Steigerung.

Es kann aber hierbey nicht unbemerkt gelaſſen werden, daſs auch die Volksjugend ihre Studirenden (möchte ich ſagen) hat, die eigentlichen Realſchulen. Dieſen kann, nachdem ſie

erſt

erſt ſpäter am praktiſchen bürgerlichen Leben Theil nehmen, das oben angedeutete Schema nicht genügen; ſondern ihr Studium fordert vielmehr ein logiſches Schema von jeder beſondern Lehre, nur mit der praktiſchen Beziehung auf den zukünftigen Beruf.

§. 301.

Der Unterricht der Adels-Jugend iſt bekanntlich ein bloſser *Uebungs-Unterricht für das höhere Leben.* Seine ſucceſſive Steigerung kann darum an kein ſichtbares Schema gefeſſelt werden, ſondern iſt durch die Geſetze des geiſtigen Naturganges vorgezeichnet; weſswegen der oben vorgezeichnete Lehrplan für das Gymnaſium auch zugleich die Vorſchrift der ſucceſſiven Steigerung in ſich ſchlieſst, und der Lehrer nichts anderes mehr zu befolgen hat, als die Regel, ſich ſtets zu vergewiſſern, *ob der Selbſtunterricht vor ſich gehe*, damit der Zweck ſicher erreicht werde.

§. 302.

Das Objekt des Unterrichts iſt in Bezug ſeines Auffaſſens und Aneignens von dreyfacher Art, nämlich, die Kenntniſs der Natur, welche mit dem äuſsern Anſchauungs-Vermögen gewonnen, die Kenntniſs Gottes oder des Göttlichen, welche mit dem inneren Anſchauungs-Vermögen erlangt, und die Kenntniſs des Menſchen, welche mit dem äuſseren und inneren Anſchauungs-Vermögen erreicht wird.

Hier-

Hieraus ſcheint der Grundſatz für die Unterrichtsweiſe hervorzugehen, bey jedem beſonderen Gegenſtande nur das beſondere Vermögen in Anſpruch zu nehmen; und ſo iſt es auch in der That; ja es muſs die gröſste Verwirrung und der ärgerlichſte Irrthum im menſchlichen Geiſte entſtehen, ſo oft zum Aneignen einer Kenntniſs ein entgegengeſetztes Vermögen in Anſpruch genommen wird; z. B. ich ertheilte Unterricht vom Göttlichen, und ich wählte dazu eine äuſserlich anſchauliche Unterrichtsweiſe, ſo würde ich offenbar Anthropomorphismus erzeugen müſſen *).

Allein es darf hierbey nicht auſser Acht gelaſſen werden, daſs dieſe drey Objekte nicht als drey *ganz getrennte* Kenntniſſe, ſondern in der That nur in innigſter Vereinigung als *eine* Kenntniſs betrachtet und behandelt werden müſſen, weil ſie unter dieſer Bedingung erſt das *menſchliche* Wiſſen konſtituiren, und die vollendete Lebenskenntniſs darſtellen.

Aus dieſem Grunde muſs alſo für das *Wie* des Unterrichtes ein ganz anderes Geſetz, als das oben berührte, aufgeſtellt werden; oder der Grundſatz, der aus der erſten Anſicht des Gegenſtan-

*) Hieher gehören auch die erbaulichen Vergleichungen des Göttlichen mit ſinnlichen Gegenſtänden, z. B. der Dreyeinigkeit mit einem dreyeckigten Hute etc., die von manchen Katecheten gewählt werden.

ſtandes hervorzugehen ſchien, muſs anders, und zwar auf folgende Weiſe modifizirt werden.

Bey dem Unterrichte über jeden beſonderen Gegenſtand des menſchlichen Wiſſens muſs zwar das ihm entſprechende Vermögen des Menſchen vorzugsweiſe in Anſpruch genommen, aber um die Einheit der Kenntniſs zu erzielen, muſs dem Lehrgegenſtande auch die entgegengeſetzte Anſicht abgewonnen, und hierzu das entgegengeſetzte Vermögen benützt werden.

Nur auf ſolche Weiſe muſs die Idee von der Einheit des Göttlichen im menſchlichen Verſtande und Gemüthe erzeugt werden, und dem menſchlichen Auge an allem, was ihm vorkömmt, wiederſtrahlen. Nur ſo wird es möglich, daſs jeder ſich vereint im Ganzen, jeder Niedere ſein Geſchäft, jeder Höhere ſeine Wiſſenſchaft und ſeinen Beruf im Verbande mit allen übrigen findet, und die Scheidung zwiſchen den höheren und niederen Ständen, der Konflikt zwiſchen Natur und Geiſt, zwiſchen dem Profanen und Geheiligten, zwiſchen Philoſophie und Religion verſchwindet, und das alles durchwaltende, alles belebende, und alles beſeligende göttliche Prinzip, dem Menſchen überall entweder zur Anſchauung kömmt, oder im Gemüthe geahnet wird, oder ſein ganzes Inneres durchdringet, und ſich mit ihm vermählet. Gott! wie traurig wird das Herz, wenn das Auge von dieſer entzückenden Idee der Unterrichtsweiſe trunken, in das wirkliche Gebiet des Unterrichts blicket, und

da

da ſo ganz das abſichtliche Bemühen ſieht, jede Kenntniſs recht beſtimmt von der andern zu ſondern, und ganz getrennt, gleichſam als eine der andern entgegengeſetzte, zu behandeln, damit der Menſch nie zur Einheit des Wiſſens gelange, ſondern die Geſammtheit der Kenntniſſe ſtets als die Summe der verſchiedenen Medikamente betrachte, die — *zum Theile* dieſem, *zum Theile* jenem zum Heile dienen.

Indem aber dieſer Grundſatz dem Menſchen-Unterrichte, weil er das Band der menſchlichen Kenntniſſe zerreiſst, Fluch ſpricht, ſo ſchlieſst er auch die Warnung in ſich, nicht alles mit einander zu vermengen. Dieſe Warnung iſt ſchon dadurch ausgeſprochen, daſs für die drey Hauptgegenſtände des Wiſſens — auch jedes Seelenvermögen angewieſen iſt, durch welches jeder *vorzugsweiſe* dem Menſchen angeeignet werden ſoll.

Das menſchliche Wiſſen ſoll, um mich des Vergleichs zu bedienen, ein Gewebe vorſtellen, in deſſen Mittelpunkte der Geiſt mit voller Durch- und Umſicht ſich bewegt; aber es ſoll keinem Potpuri gleichen, in welchem der Geiſt — blindlings *wühlt*, um das eine oder andere Ingredienz geſondert zu finden.

Die Idee des Organismus, die einzige Form für menſchliche Belehrung, kann darum nicht genug zur Betrachtung empfohlen werden.

Das All iſt nur ein Organismus, und ſchlieſst die individuellen in ſich. Es iſt daher durchaus nur — *ein Migniatur - Gemälde des Einen zu*

 ſuchen,

ſuchen, wenn die Kenntniſs eines beſonderen Lebens-Verhältniſſes errungen werden ſoll. Daher darf das menſchliche Wiſſen auch durchaus nichts anderes ſeyn, als das wiederſtrahlende Bild des, vor der Seele ſtehenden Objektes.

Dieſe Erklärung deutet dem Lehrer ſicher ſein Verfahren ſchon hinlänglich an. Er ſoll ſtets die Verkettung der Kenntniſſe ſuchen, folglich die Vereinigung nie weiter treiben, als auf den Punkt, daſs er immer die nächſten Beziehungen der vorgetragenen Lehre auf das Geſammt-Leben ſchauen läſst.

§. 303.

Hiermit haben wir alſo dem vorgeſteckten Ziele gemäſs die Unterrichts-Wiſſenſchaft geſchloſſen; denn auch die Grundſätze für die Unterrichtsweiſe ſind aufgeſtellt, aber wohlgemerkt, in Bezug auf das Unterrichten im Allgemeinen. Was nun noch erforderlich iſt, nämlich die Anwendung dieſer Grundſätze auf die zu unterrichtenden Individuen, und auf die Behandlung der beſonderen Kenntniſſe, fällt einer anderen Lehre, der *Unterrichtskunſt* anheim, weil, wie ſchon oben bemerkt wurde, die Anwendung eine gewiſſe Fertigkeit fordert, das Allgemeine im Beſonderen darzuſtellen.

Wir handeln daher noch am Schluſſe des Ganzen von dieſer, aber im gleichen auch hier nur — *ſummariſch.*

Von

Von der Unterrichtskunſt.

§. 304.

Kunſt, ſubjektiv genommen, iſt eigentlich das Vermögen und die Fertigkeit, etwas Schönes zu produziren; in ſo weit *ſcheint* dieſe Benennung ſehr uneigentlich auf das Vermögen und die Fertigkeit zu unterrichten, übertragen zu ſeyn; allein bey näherer Erwägung deſſen, was der Lehrer leiſten ſoll, iſt die Bezeichnung doch ſehr paſſend.

Das Schöne, welches die Kunſt produzirt, heiſst — *Kunſtprodukt.*

Was wir vom Kunſtprodukte fordern, um ihm das Prädikat der *Schönheit* beyzulegen, wiſſen wir aus dem Vorhergehenden; ſoll nun der Unterricht nicht ein ähnliches Produkt am Menſchen liefern? Einem Weſen in der unendlichen Fülle der Gedanken ganz der Wahrheit huldigend, in ſeinem mannigfaltigſten Wirken nur der Gerechtigkeit folgend, und in ſeiner Stimmung ganz von Liebe glühend, daher einem mit ſich harmoniſchen, ein im Denken und Thun mit dem regeſten und ſchönſten Leben ſich darſtellenden Weſen? —

Man denke ſich einen Mann, in deſſen Seele die Wahrheit thront, deſſen Buſen für Recht und Vaterland ſchlägt, deſſen Herz von Liebe zur Gott- und Menſchheit glüht, und deſſen

Leben darum ſtets Weisheit, Gleichheit, Güte und die harmoniſchſte Thätigkeit blicken läſst, oder deſſen Wirken das regſte ſchönſte Leben zeigt; ſtellt er nicht das lebendige Bild menſchlicher Schönheit dar? Und wenn dieſs durch Einwirken des Unterrichts hervorgebracht wäre, würde es nicht auch den Namen eines *Kunſtproduktes* verdienen?

Die wahre Unterrichts-Thätigkeit verdient alſo auch den Namen *Kunſt*.

§. 305.

Die Kunſt gründet ſich auf zwey Erforderniſſe; erſtens die *Anlage*, zweytens die *Geübtheit* oder *Fertigkeit*. Eben aus dieſem Grunde kann die Kunſt (keine der Künſte) nie *erlernt* werden, ſondern der Künſtler wird — *geboren;* und eben darum träume ſich nur keiner, der Kenntniſſe oder Wiſſenſchaften ſich erwarb, daſs er auch die *Kunſt*, *ſie zu lehren*, oder vielmehr die Menſchen zu *unterrichten*, ſich erwerben könne, wenn ihm die Natur dazu das Talent verſagte. Denn das Weſen der Kunſt beruht im Grunde erſtens auf dem ſteten Schauen der Urſchönheit, welche durch kein Nachdenken errungen, und durch keine Demonſtration angeeignet werden kann, ſondern eine Idee iſt, deren ſich entweder der freye Geiſt mit einem Akte bemächtigt, oder welche manchem Gemüthe gleichſam inwohnt: zweytens auf dem ſteten, ich möchte ſagen, *nothwendigen* Blicke der Beziehung

hung der allgemeinen Idee auf das Individuelle, wobey in der gröfsten Mannigfaltigkeit das Einzelne nie erst gesucht, sondern immer sogleich gefunden und getroffen werden mufs.

Eben diese Bemerkungen bekräftigen hinlänglich die obige Behauptung, — eine Behauptung, welcher auch die Erfahrung und der gemeine Menschen - Verstand, besonders hinsichtlich der Unterrichtskunst, schon immer zusprachen; wefswegen auch angenommen werden mufs, dafs der Künstler im Produziren eines Werkes mehr *nothwendig* als *frey* handelt, und man dem Nichtkünstler, der sich mit Nachdenken zu helfen sucht, es sogleich anmerkt, dafs ihm der sogenannte Takt fehlt*).

§. 306.

Dem obigen §. zu Folge, kann man also nicht erwarten, dafs man durch die Aufstellung einer Lehre von der Kunst vorhabe, die Kunst lehren zu wollen, sondern der Zweck derselben ist

*) Es wäre sehr zu wünschen, dafs die Regierungen mehr Rücksicht auf diesen Punkt nähmen, und nicht jedem Gelehrten auch zumutheten, *Lehrer* zu seyn, und darum ihm diesen Beruf übertrügen. Bildungs - Anstalten für Lehrer sollten darum eben so gut zu den Staats - Angelegenheiten gehören, als die Anstalten des Unterrichts überhaupt; und nur diejenigen sollten ihre *Ausbildung* in jenen erhalten, welche durch thätige Beweise des Talents für den Beruf bestimmt sich dargethan hätten.

ist nur, Regulative zu liefern, nach welchen sich das natürliche Kunsttalent in seiner produzirenden Thätigkeit richten soll, um nicht auszuschweifen, oder hinter der Forderung zurückzubleiben.

§. 307.

Die Unterrichtskunst als Lehre, ist daher der Inbegriff derjenigen Regeln, wodurch dem Lehrtalente in seiner Uebung entweder Erleichterung oder Richtung gewährt wird, um desto sicherer seinen Zweck zu erreichen.

§. 308.

Die Kunst produzirt durchaus nur Einzelnes; daher können Regulative für sie nicht das Allgemeine der Thätigkeit angehen, wenn sie gleich aus der allgemeinen Idee der Kunstproduktivität entspringen, sondern sie müssen der praktischen Beziehung wegen, sich auf das Einzelne beschränken.

Hieraus folgt, daſs die Unterrichtslehre vor allem Rücksicht nehmen müsse auf die verschiedenen Menschenklassen, in welchen das Einzelne zu reihen ist, und die Kunst sodann nichts mehr zu leisten habe, als die Anwendung der übrigen Grundsätze für das *Wie* des Unterrichts zu zeigen, und zwar an diesen Menschenklassen sowohl, als an Individuen, welche jene wieder zum Mannigfaltigen machen.

§. 309.

Auf diese Weise erhalten wir also verschiedene Arten von Kunstregeln, und zwar *besondere* und *individuelle.*

§. 310.

Die besonderen beziehen sich auf die oben schon angegebenen Arten von Schülern, nämlich:

A. *H ö h e r e,*
- a) *Adels - Elementar-Schüler,*
- b) *Gymnasial Schüler,*

B. *N i e d e r e.*
- a) *Volks - Elementar-Schüler.*
- b) *Real - Schüler.*

§. 311.

Die Individuellen können natürlicher Weise nie bestimmt angegeben werden, weil sie unendlich seyn müsten; darum muss sich die Kunst begnügen, nur Warnungen und bedingte Vorschriften zu ertheilen.

§. 312.

Die Unterrichtskunst zerfällt demnach in zwey Abschnitte.

I.

Von den besonderen, und

II.

Von den individuellen Kunstregeln.

I.

Von den befonderen Kunftregeln.

§. 313.

Die befonderen Kunftregeln beziehen fich entweder auf den Unterricht der Menfchenklaffen insgefammt, oder auf eine Klaffe. Im erften Falle find es *Vorerinnerungen;* wir fetzen alfo diefe nothwendiger Weife voran, ehe wir von den *Regeln* für eine Klaffe handeln.

Vorerinnerungen.

§. 314.

Bey dem Unterrichte eines Menfchen, von welchem Stande er fey, mufs der Unterrichter ftets die dreyfache Idee, *befonderer Standeszweck, Subjekte dafür, und die beyden entfprechende Modifikation des Lehrftoffes*, vor'm Auge haben, und in der Anwendung der Grundfätze der Unterrichtsweife das Subjekt in der Zukunft fchon fehen, das hervorkommen foll.

Diefer Blick in die Zukunft, diefe lebhafte Vorftellung des beabfichtigten Produkts ift der ftete Leiter und Beförderer der zweckmäfsigen Thätigkeit, wie es derfelbe Fall beym Produziren der eigentlichen Kunftprodukte ift.

§. 315.

Aus diefer Vorerinnerung geht die nächfte hervor: hüte dich eben darum, wo möglich, kein

kein Individuum zu einem Zwecke oder einem Stande ausbilden zu wollen, wozu es die Natur nicht beſtimmt zu haben, zu deutlich verräth. Auch hierin muſs dieſe Kunſt der Künſte im eigentlichen Sinne gleich handeln.

So wie der Bildhauer nicht *jeden* Stein und *jeden* Klotz für tauglich hält, aus ihm den leichtfüſsigen Merkur zu bilden, und darum vor dem Beginnen eines Werkes immer erſt die Auswahl des zu bearbeitenden Stoffes für die hervorzubringende Idee wählt; muſs auch der Lehrer vor dem Beginnen des Unterrichtes die Prüfung des Subjektes für den Zweck unternehmen. Hat er ſelbſt die Beſtimmung zu geben, ſo iſt es für ihn um ſo leichter, nach ſeinen Grundſätzen und Regeln zu verfahren; iſt aber die Beſtimmung des Subjektes ſchon feſt geſetzt, und ihm angedeutet, ſo bleibt ihm nichts anderes übrig, als, im Falle er ſie verfehlt findet, *ſein vorgehabtes oder ihm übertragenes Werk aufzugeben;* denn er arbeitet an ſeiner Schande, und beweiſt vor jedem Kenner, daſs er kein *Künſtler*, ſondern nur ein *Pfuſcher* im Unterrichte iſt.

Es iſt hier nicht die Rede ſowohl von einer vereinzelten Prüfung in Bezug auf ganz individuelle Zwecke, ſondern nur von der Hauptprüfung in Bezug auf Volk und Adel, in welcher Hinſicht die Natur ihre Abſicht immerhin zu bemerkbar andeutet; weſswegen dem Lehrer die Befolgung *dieſer* Regel unerläſslich zugemuthet wird, und zwar mit um ſo mehr Grund, da man vom

vom wahren Künſtler auch die Prüfungen der Subjekte für beſondere Zwecke fordern kann.

Gerade in der Auswahl der Subjekte zu einer gewiſſen Bearbeitung bewährt ſich ſchon das Kunſttalent, das ſich durch Studium ſchwer erſetzen läſst; denn der wahre Unterrichtskünſtler darf ein Subjekt nur näher kennen lernen, ſo ſieht er ſchon mit einem Blicke, was es einſt nach gehöriger Ausbildung ſeyn wird. Dieſe wahre intellektuelle Anſchauung beruht auf keiner Ueberlegung und Berechnung.

§. 316.

Wenn die oben erwähnte dreyfache Idee, *Zweck des Unterrichtes*, Subjekt und Stoff, dem Lehrer in Bezug auf jede Klaſſe von Lehrlingen — beſonders vor Augen ſtets ſchweben ſoll; ſo folgt, daſs er ſich bey jeder beſonderen Beziehung derſelben auch die *beſondere* Unterrichtsweiſe gleichſam konſtruiren müſſe, welche er zur ſicheren und leichten Erreichung des Zweckes anzuwenden hat.

§. 317.

Was oben bey der Unterrichtslehre in Bezug auf das „Wie“ durch Grundſätze beſtimmt wurde, wird vom Lehrer im gegenwärtigen Falle auf eine beſondere Weiſe modifizirt. Was daher dort der *Modus docendi* wird, wird hier der *Methodus docendi.*

Die

Die Kunſt fordert daher durchaus bey der Anwendung der Grundſätze eine — *Methode.*

§. 318.

Die *Methode* iſt keine gleichgültige Sache für den Lehrer, und es iſt einer der unverzeihlichen Fehler, welche bisher im Gebiete des Unterrichtes begangen wurden, *daſs man eine Methode ſich ſelten vorherdachte*, ſondern das Unterrichten dem natürlichen Talente des Lehrers, oder eigentlich zu reden, dem Zufalle überließs; oder wenn einer glaubte, einen beſonderen Vortheil im Unterrichten gewonnen zu haben, und des Wahnes war, dieſs ſey eine *Methode.* Endlich — daſs die *Methoden* überhaupt keiner gröſseren Aufmerkſamkeit gewürdigt wurden, als in wie weit man ſie für Erleichterungsmittel des Unterrichtes hielt.

Die *Methode* iſt für den Unterrichtskünſtler eine unerläſsliche Verbindlichkeit; ſo wie die *Manieren im Zeichnen und Malen etwas beſtimmtes für gewiſſe Zwecke ſind.*

§. 319.

Die Methode kann aber auch nicht, wie man ſehr irrig glaubte, eine gleichgültige Mannigfaltigkeit zulaſſen, *wobey man höchſtens einen geringeren oder gröſseren Werth auf die leichter oder ſchwerer ſcheinende legt;* ſondern die Methode kann nur lediglich *eine* für ihren Zweck, ihr Subjekt und ihren Stoff des Unterrichtes ſeyn.

§. 320.

§. 320.

Gerade darin beſtand bisher der gröſste Mangel des Unterrichts, daſs man die Art zu unterrichten nicht *aus einer beſtimmten Idee herleitete,* ſondern ſie ſich *aus der Erfahrung abſtrahirte,* in wie ferne der glückliche Zufall den Einen oder den Andern auf einen gewiſſen Vortheil, in der Art zu lehren, führte, oder auf eine einzelne Idee eines ſolchen Vortheils leitete; weſswegen wir auch ſchon von ſo *vielen Unterrichts-Methoden* haben *reden und lärmen* gehört.

§. 321.

Der Unterrichts-Methoden kann es nach unſerer Haupteintheilung nur vier geben; zwey nämlich für den Volksunterricht, und zwey für den Adelsunterricht, bey jenem die *Elementar-* und die *Real-Unterrichtsmethode:* bey dieſem die *Elementar-* und *Gymnaſial-Unterrichtsmethode.*

§. 322.

Eine Unterrichtsmethode für die Univerſität kann nicht gefordert werden; denn mit dem Gymnaſium muſs ſich der eigentliche *Unterricht* endigen, und nur die *Darſtellung* der Standeswiſſenſchaften beginnen, weil der ſchon hinlänglich geübte Geiſt nun einmal anfangen muſs, *ohne Beyhülfe* dasjenige ſich anzueignen, was zunächſt für ſein Leben erforderlich iſt. Alles, was vom Lehrer auf der Univerſität gefordert wer-

werden kann, beſchränkt ſich auf drey Punkte; erſtens, auf die Darſtellung einer Wiſſenſchaft, die dem menſchlichen Geiſte zum leichten Auffaſſen angemeſſenſte Ordnung zu wählen, und zweytens, wo möglich, immer die nächſten Beziehungen auf die Anwendung anzudeuten, und drittens, durch das Leben und den richtigen Wechſel ſeines Vortrages die Zuhörer an ſeinen Mund zu feſſeln, um die Lehre nur in ſie überſtrömen zu laſſen.

§. 323.

Methoden für den Unterricht einzelner Kenntniſſe kann es geben, in wie ferne ich die allgemeine Unterrichtsmethode *einer Klaſſe*, und wohl gemerkt, einer *Klaſſe* insbeſondere auf den Unterricht einer einzelnen Kenntniſs anwende. Allein dann iſt es doch im Grunde keine *beſondere* Methode. Wir laſſen es alſo bey den vier oben benannten Methoden bewenden.

§. 324.

Die Güte einer Methode muſs ſich durch folgende Vortheile beweiſen: erſtens, muſs ſie den Lehrling *erfreuen*, um ihn ganz für die Lehre zu gewinnen: zweytens, muſs ſie ihn im Unterrichte *ſchnell* weiter bringen: drittens, muſs ſie die *totale Bildung* des Lehrlings befördern, und zwar *auf eine jedem bemerkbare Weiſe.*

Die beſte Methode würde uns alſo diejenige ſeyn, welche dieſe Vortheile im höchſten Grade ge-

gewährte; allein vorausgesetzt, wir erkännten eine als die einzige wahre, so müssten wir auch von ihr diese Vortheile im höchsten Grade mit Gewissheit erwarten.

I.

Von den besonderen Methoden.

A) Von den Methoden des Volksjugend-Unterrichtes.

§. 325.

Wir beginnen mit den zwey Methoden des Volksjugend-Unterrichts, erstens, weil der Unterricht der Volksjugend in den Elementarkenntnissen sich von jenem der höheren Jugend nur in der praktischen Beziehung aufs Leben unterscheidet, und zweytens, weil doch die Methode für den Unterricht der Volksjugend um so mehr die Ansicht einer höheren Unterrichtsmethode erleichtert.

§. 326.

Aus dem eben angeführten Grunde sowohl, als weil es eine Angelegenheit des Staates, und eines jeden Dieners desselben, der mit der Leitung des Erziehungswesens beauftragt ist, besondere Pflicht seyn muss, mit dem verbesserten Volksjugend-Unterrichte die allgemeine Grundlage der Menschenbildung herzustellen, soll mit der *Elementar-Unterrichtsmethode für die Volksjugend* hier nicht nur begonnen, sondern diese hier, für Gelehrte wenigstens, *ausführlich dargestellt*

ſtellt werden, während dem wir uns dem allgemeinen Plane des Werkes gemäſs beſchränken wollen, für die übrigen Methoden nur die Hauptzüge anzugeben.

a) Elementar-Unterrichtsmethode für die Volksjugend.

§. 327.

Die allgemeine Baſis jeder Methode iſt die dreyfache Idee, der *Zweck*, das *Subjekt*, und der *Stoff des Unterrichtes;* es iſt alſo vor Allem hier nöthig, dieſe drey Gegenſtände ſehr genau zu beſtimmen, um darauf die Methode zu begründen.

§. 328.

Der Zweck des Unterrichtes überhaupt muſs natürlich auch hier Statt finden; allein das Subjekt, welches mit in die Rechnung kömmt, beſtimmt ihn hier näher. Ein Kind, welches in ſeiner Entwickelung zu der Epoche gekommen iſt, daſs es vermittelſt äuſserer Belehrung auf das Leben aufmerkſam gemacht werden kann, ſoll erſtens von dem menſchlichen Leben im Ganzen nach und nach die *ſummariſche* Kenntniſs erhalten, *damit es nichts in ſeinem Leben ſieht, hört oder wahrnimmt, ohne es in menſchlicher Weiſe zu ſehen oder wahrzunehmen:* zweytens, es ſoll aber durch dieſen Unterricht zugleich das Vermögen, ſich ſein Seyn einſt ſelbſt zu begründen, im Grunde, und immer in höherem Grade ausgebildet werden.

§. 329.

Dieſer *beſtimmte* Zweck ſchlieſst alſo in ſich die folgenden Forderungen: *Es ſollen in dem neuen Lehrlinge die Kenntniſſe des Lebens begründet werden; es ſollen ihm aber nur die Elemente dieſer Kenntniſſe angeeignet werden*, weil der Unterricht mit dem Lehrlinge erſt — *begonnen wird; es ſoll aber eine ſolche Steigerung Statt haben*, daſs am Ende *der Lehrling die ſummariſche Kenntniſs des ganzen Lebens erhält*, damit ihm nichts mehr im Leben vorkömmt, das ſeinem Auge oder ſeinem Verſtande fremd wäre; und *es ſoll der Unterricht in dem Zöglinge das Vermögen bilden, ſich ſelbſt als Menſch im Leben darzuſtellen.*

§. 330.

Das Subjekt des Unterrichtes iſt ein *Kind*, das durch den vollen Beſitz der Sprache erſt fähig geworden iſt, durch den menſchlichen Umgang (Converſation) Belehrung zu erhalten.

Was kann alſo mit dieſem unternommen werden? Wird nicht vor Allem das Vermögen, Unterricht aufzunehmen, geweckt und geübt werden müſſen? Was fordert alſo dieſes Subjekt im Anfange für eine andere Behandlungsart, als eine — *Elementarunterrichts - Gymnaſtik?*

§. 331.

Doch, die Uebung iſt von zweyerley Art, ſo wie das Vermögen zweyfach iſt, nämlich das

äuſsere

äuſsere und innere Anſchauungs-Vermögen; welche Uebungsmittel taugen für dieſes Subjekt in Bezug auf dieſe zwey Vermögen, welche geübt werden ſollen?

Dann, woran ſoll dieſe Uebung vorgenommen werden, oder was ſoll den Stoff der Uebung abgeben? Dieſe Probleme muſs die Methode zur Zufriedenheit löſen.

§. 332.

Der allgemeine Stoff des Volksunterrichts iſt ſchon angegeben; allein in welcher Modifikation kömmt er für dieſes Subjekt auf jeder Stufe der Steigerung vor?

Auch dieſes Problem muſs durch die Methode gelöſt werden.

§. 333.

Der Verſuch werde alſo gemacht, eine ſolche Behandlungsart vorzuzeichnen, welche allen dieſen Forderungen Genüge leiſtet.

§. 334.

Das Erſte, was gefordert wird, iſt die *Elementarunterrichts-Gymnaſtik*, die wir eben der Kürze wegen ſtets Elementar-Gymnaſtik nennen wollen. Die beſtimmtere Frage entſteht nun: *welches Mittel dient im erſten Anfange der Uebung?*

Die Löſung der Frage muſs aber zugleich die Forderung mit in ſich ſchlieſsen, daſs die Ue-

bung *schon auf den Zweck*, *die Bildung für das Leben hinziele*, und eben darum zugleich, so viel möglich, *die ersten Kenntnisse des Lebens erzeuge.*

§. 335.

Um die Lösung des Problems wichtiger zu machen, und ihm um so mehr Aufmerksamkeit zu gewinnen, ist es nothwendig, einen Blick in die Erfahrung zu werfen. Womit beginnt der Elementarunterricht des Volkes — ja nicht bloss des Volkes — sondern auch der höheren Jugend? Mit einer Uebung, welche ganz dazu geeignet ist, *den ersten Keim der Geistigkeit zu zerknicken.* Mit dem *A B C.* Ein sinnloseres, in Bezug auf *den Zweck*, und ein barbarischeres Verfahren in Bezug auf *die Kindesseele*, läſst sich wahrhaft nicht denken, als dieses. Meine erste Konversation mit dem Kinde, um es *geistiger Weise* und *für sein Leben zu bilden*, fängt mit der *Despotie* an, indem ich bestimme: wenn du dieses Zeichen A siehst, so *musst* du A sprechen; und dieses B, musst du B sprechen oder tönen u. s. w. Diese Despotie wird noch roher auf der zweyten Stufe des Buchstabirens und Syllabirens, indem ich von nun an verlange, dass das Kind bey B nicht mehr be spreche, sondern nur den Laut von b nehme, z. B. in ab, eb, ib, ob, ub, nicht abe, ebe, ibe, obe, ube, in *bist* nicht *beiste*, in *war* nicht *weaer* u. s. w.

Es ist wahrhaft eine qualvolle Pein, in einer Volks-Elementar-Schule vom alten (und neueren)

ren) Schlage nur eine Stunde zuzuhören, wie die kleinen Geschöpfe gemartert werden, um dem sinnlosen Verfahren des Lehrers zu entsprechen, und wie dabey alle Geistigkeit getödtet, und die Gemüthlichkeit unterdrückt wird. Welche liebevolle, anziehende, lehr- und bildungsreiche Unterhaltung sollte die erste des Lehrers seyn?

§. 336.

Doch, diesem Unheile soll die neuere Lese-Methode, die sogenannte Laute - Methode des würdigen Herrn Stephani abgeholfen haben? Allerdings verdient der Mann den Dank des Publikums, welcher nur *einen* Beytrag zur Beseitigung eines Mangels macht; und dieses Verdienst bleibt Hrn. Stephani, in wie ferne er auf das Sinnlose des Buchstabirens und Syllabirens zuerst öffentlich *) aufmerksam machte, und die Vorschrift gab, den Kindern anstatt des Namens des Buchstabens, vielmehr seinen Laut zu lehren, und sie im Zusammensetzen derselben zu üben.

Allein so vortheilhaft schon dieser Schritt zum Besseren ist, wird *dadurch das geistlose Verfah-*

*) Ehre, wem Ehre gebührt! Darum muss auch der Mann genannt werden, welcher auf denselben Gedanken kam, und ihn praktisch ausführte. Er heisst Hofmann, und war Lehrer zu München. — Eben so kenne ich jemand, der denselben Gedanken seinem vertrauten Freunde beym ersten Kinder-Unterrichte mittheilte.

fahren beſeitigt? Warum ſoll das Kind beym Anblicke dieſes Zeichens gerade dieſen Laut von ſich geben? Wozu iſt nun die Uebung im Zuſammenſetzen? Um das Leſen zu lernen? Allerdings nützet ſie zu Vielem. Aber warum betreibt man ſie gerade auf dieſe mechaniſche, die geiſtige Thätigkeit der ſich eben erſt entwickelnden Kindesſeele unterdrückende Weiſe? Was für Vorzug ſoll in dieſer Uebung, *Wörter, die auf der Wand-Fibel ſtehen, auf dieſe Weiſe ausſprechen zu lehren,* in Hinſicht auf die geiſtige Uebung des Kindes vor der *Buchſtabier-Methode* liegen? *Mit demſelben Mangel an Bewuſstſeyn,* mit dem das Kind, Pap, Pep, Pip, Pop, Pup, ſpricht es auch die Worte auf der Wand-Fibel. Doch, die neueſten Methodiker ermangeln nicht, mit dem Elementarſchüler auch noch andere Uebungen vorzunehmen. Worin beſtehen dieſe Uebungen? *Im Ueben der Sprachorgane, im Beobachten der Stellung derſelben bey dem Laute eines Buchſtabens? In der Benennung und Eintheilung der Laute oder Buchſtaben nach den Sprachorganen, durch welche ſie hervorgebracht werden?* Da möchte man wohl ausrufen: *Ad quid perditio haec!*

Oder — es wird dem Schüler die Peſtalozziſche Uebung zu Theile, ſeinen Körper in allen ſeinen Gliedern und Organen zu nennen, und alle gleichartigen aufzuzählen, Figuren in ihren Formen zu beſtimmen, in ihre Beſtandtheile aufzulöſen, zu bemeſſen, und zu zeichnen u. ſ. w.

Iſt

Ist denn durch diese Uebung unseren gegründeten Forderungen entsprochen? Ist diese Uebung in Bezug auf das *Subjekt allseitig?* oder umfaſst sie den *ganzen Menschen?* Geht sie auch *zunächst* auf den *Zweck, in dem Menschen die Grundlage der Kenntnisse des Lebens zu bilden?* und ist sie eine — *durch den Stoff dieser Kenntnisse erfüllte*, oder ist sie nicht wahrhaft eine *hohle*, bloſse *Uebung* der Sinnlichkeit?

§. 337.

Das Problem: welches ist das erste Mittel der *Elementar-Gymnastik?* ist also noch nicht gelöst. Ehe wir es aber lösen, müssen wir noch drey Hauptbestimmungen aus der Unterrichtswissenschaft zurückrufen, nämlich erstens: *Jeder Unterricht muſs nur den Selbstunterricht befördern.* Wenn nun auch anfangs nur eine *Elementar-Unterrichts-Gymnastik* gefordert wird, so muſs sie doch auch diesem Grundsatze gemäſs, die *autodidaktische* Thätigkeit befördern. Zweytens: jeder Unterricht fordert, *den Lehrling in sein Leben zu stellen;* folglich muſs auch das Uebungsmittel dazu dienen. Jeder Unterricht muſs daher auch *jedes Lebensverhältniſs ganz* durchwandern; folglich muſs die Elementar-Unterrichts-Gymnastik diese Forderung an der Kenntniſs des ersten Lebensverhältnisses erfüllen.

§. 338.

Allein, diesen Forderungen zu Folge, ist das Mittel der ersten *Elementar-Gymnastik* das

Bild

Bild des Hauſes, und zwar für die Volksjugend, *das Modell eines Hauſes*, welches an den verſchiedenen Seiten die drey Lebensverhältniſſe, des *Landmannes*, des *Bürgers*, und der *Herrſchaft* vorſtellt.

Wir liefern nun den Beweis dieſer Angabe.

§. 339.

Der Elementar - Unterricht muſs mit der Kenntniſs des erſten Lebensverhältniſſes, nämlich des älterlichen Hauſes, beginnen; allein es ſoll dieſer Kenntniſs eine Uebung der menſchlichen Anlagen vorangehen, welche zum Erkennen erfordert werden; aber die Uebung ſoll von der Art ſeyn, daſs die geforderte Erkenntniſs ſelbſt dabey erzielt wird.

Die erſte Uebung dieſer Anlagen kann nun keine andere, als die des Anſchauungs - Vermögens ſeyn. Hierzu gehört die Uebung des Geſichtsſinnes, und die Uebung der Spontaneität im Anſchauen, oder die Uebung des Anſchauens mit *Bewuſstſeyn*, *Abſicht* und *Reflexion*.

Die Anſchauung eines Hauſes gewährt aber hierzu offenbar das vortrefflichſte Mittel; denn ſowohl die Mannigfaltigkeit ſeiner Beſtandtheile, als die Figur deſſelben bieten den reichſten Stoff der Uebung dar*).

§. 340.

*) Man muſs nur nicht glauben, daſs dieſe Elementar - Unterrichts - Gymnaſtik zum Unterricht in der Schule gehöre;

§. 340.

Die Uebung des äuſseren Anſchauungs-Vermögens hat zum Zwecke, durch eine zweckmäſsige Steigerung das Vermögen, Begriffe zu bilden, zu befördern. Hierzu dient nun *das Modell eines Hauſes.*

Ich könnte zwar das wirkliche Haus mit einem Lehrlinge durchwandern, allein dadurch, daſs ich die Gegenſtände des Hauſes an einem Modelle mit ihm durchnehme, iſt ſchon der Gewinn für das Anſchauungs-Vermögen gemacht, daſs durch das vorſtehende *Migniatur-Gemälde* des Hauſes der erſte Weg zur *bildlichen* Vorſtellung gebahnt wird.

Denn das Modell eines Hauſes iſt ſchon ein *Bild*, aber ein *maſſives*, und gewährt daher das Mittel zwiſchen der *Zeichnung* und dem *Gegenſtande.*

§. 341.

Eine Hauptübung des äuſseren Anſchauungs-Vermögens iſt das Zeichnen. Die Wiſſenſchaft hat es auch mit unter die Lehrgegenſtände des Menſchen aufgenommen. Soll das Zeichnen nach dem Gange der Natur und nach den von ihr nur abſtrahirten Geſetzen des Unterrichts gelehrt werden; ſo muſs es mit dem Zeichnen eines

gehöre; ſondern es iſt ſehr zu wünſchen, daſs ſie im älterlichen Hauſe dem Schul-Unterricht vorgehe.

nes *Gegenſtandes* (nicht eines *Bildes*, oder einer Meiſterzeichnung) beginnen, und nachher erſt auf das Figürliche und ſeine Beſtandtheile aufmerkſam machen. Denn wenn einmal der Zweck des Zeichnens dadurch dem Kinde gleichſam ſich aufgedrungen hat, kann die Uebung im Kopiren vorgelegter Zeichnungen ſo lange wieder fortgeſetzt werden, bis der erſte Anfang des Kopirens der *Gegenſtände* ſelbſt wieder eintritt.

Die erſte, oder die *Elementar-Unterrichts-Gymnaſtik* fordert daher zu dieſem Zwecke einen *Gegenſtand*, welcher in ſeinem *Figürlichen äuſserſt einfach*, und doch *intereſſant iſt.*

Auch dieſer Forderung entſpricht das Modell eines Hauſes vollkommen; denn das gewöhnliche Bauernhaus ſtellt ein Viereck unter dem Dache, mit dieſem ein Dreyeck dar.

Wird nun unter dem Dachgiebel noch die gewöhnliche runde Oeffnung angebracht, ſo erhalten wir die erſten Elemente der Geometrie, das *Viereck*, *Dreyeck*, und den *Kreis.* Dabey geſtattet die Zeichnung des Hauſes noch die beſondere Uebung der *Verringerung*, oder nach der techniſchen Sprache, die Figur im verjüngten Maaſsſtabe zunehmen; denn das Viereck wiederholt ſich an der *Thüre*, an den *Fenſterſtöcken*, und in den *Fenſter-Abtheilungen.*

Geht die Uebung einen Schritt weiter, ſo findet der Unterricht das Polygon an den Fenſterſcheiben des Bauernhauſes.

Das

Das Geschärfte der Uebung wird aber in der Richtigkeit des Zeichnens, oder der Formation der Linien gesetzt, *wodurch denn auch der Gesichtssinn seine erforderliche Schärfe erhält.*

Daſs aber das Zeichnen eines Hauses für das Kind interessant sey, beweist schon der allgemeine Kindestrieb, *Häuschen zu bauen.*

§. 342.

Doch, auch für das innere Anschauungs-Vermögen muſs die Elementar - Gymnastik sorgen. Das erste tauglichste Mittel dazu ist das *Rechnen*, wenn es mit anschaulichen Gegenständen beginnt, indem die Verstandes-Operation dabey äuſserlich und innerlich zugleich vor sich geht. Auch hierzu bietet die *Formation der Figuren*, selbst die erste, und die verschiedenen *Bestandtheile des Hauses*, die zweyte Stufe der Uebung dar.

Eine andere Veranlassung zu dieser Uebung ist auch in der Darstellung des dreyfachen Verhältnisses des *Bauern*, *Bürgers* und der *Herrschaft* gegeben.

Allein die vorzüglichste Uebung dieser Art geht dadurch vor sich, daſs die Unterrichtsgegenstände bey dem Durchwandern des Hauses als erste Welt, oder erstes Lebensverhältniſs nach der Stufenreihe genommen werden.

§. 343.

Um nun die Vortheile oder die Nothwendigkeit dieser *Elementar - Gymnastik* vollkommen zu erkennen, ist es erforderlich, auf die symbolische Darstellung des Lehrplanes für diese Elementarschulen zu blicken, und bey diesem Hinblicke das Problem gelöst zu finden, was von dem ewigen Kreise des Unterrichtsstoffes in dem ersten Lebensverhältnisse vorkommen müsse. Ehe wir aber die Lösung dieses Problems unternehmen, ist erst noch die Bemerkung nöthig, dass der Unterricht über das erste Lebensverhältniss mit dem Kinde als Anfänger nicht auf *einmal* vorgenommen, sondern in eben so vielen Stufen allmählig behandelt werden müsse, als das sinnliche Bild dieses Verhältnisses, nämlich des *Hauses*, zuläst. Zweytens ist noch zu erinnern nothwendig, dass der Elementarunterricht, auch *Lesen und Schreiben mit unter seine Unterrichts - Gegenstände aufnehmen muss.* Es entsteht hier nur die Frage: in welchem Lebensverhältnisse? Offenbar am Ende des ersten, weil der Unterricht über das zweyte schon den freyen Umgang mit Menschen ausser dem Schoosse der Familie behandelt. Ueberdiess ist es zu wünschen, dass dieser Unterricht, *sobald als möglich*, vor sich gehe, und vollendet werde, weil das Lesen das allgemeine Mittel der Menschen - Belehrung ist.

Beyde

Beyde Forderungen müſſen alſo beym Unterrichte über das erſte Lebensverhältniſs erfüllt werden.

§. 344.

Die Abtheilung des Unterrichts über das erſte Lebensverhältniſs nimmt vier Unterrichts-Kurſe an. Im erſten wird das Haus nach der Auſsenſeite durchwandert, im zweyten werden im Innern die Bewohner gleichſam gemuſtert, im dritten werden die Bedürfniſſe dieſer unterſucht, im vierten wird das höchſte Bedürfniſs des *menſchlichen Zuſammenſeyns und Umganges, die Sprache*, kennen gelernt.

§. 345.

Was von dem Unterrichte des ganzen Verhältniſſes gefordert wird, daſs hier der Grund zur Lebenskenntniſs und Lebensbildung gelegt werden ſoll, gilt ſo viel, als möglich, auch von jedem Unterrichtskurſe.

§. 346.

Der Unterricht über das erſte Lebensverhältniſs iſt alſo der wichtigſte für das ganze Leben des Menſchen. Hier ſoll die Kraft zu denken geweckt und erregt, hier die Macht, ſich ſelbſt zu beſtimmen, kennen gelernt, hier die heilige Stimmung für Recht und Menſchenwohl zugleich angefacht, hier das Gefühl für das Schöne gereizt werden. Hier ſoll das obenbeſchriebene

bene Leben im *Staatsverein* ſein erſtes Bild, hier die wahre Religion ihre erſte unerſchütterliche Grundlage erhalten. Hier ſollen aber auch alle Lebenskenntniſſe ihren Uranfang erlangen, oder an das erſte Glied der Kette angeknüpft werden. O welche wichtige Periode des Lebens — der Anfang des erſten Unterrichts! Ach! hinweg den Blick von der Volksſchule, und dem Privatunterrichte in Familien, nach *alter* und *neuer* und *neueſter* Weiſe! Er ſtellt eine *hölzerne* Zeit dar, wo eine *roſigte* des Menſchen Morgenröthe umſtrahlen ſollte.

§. 347.

Zur leichteren und richtigeren Ueberſicht des wichtigen Geſchäftes, den erſten Unterricht zu ertheilen, dient unſere ſymboliſche Darſtellung des Elementar-Unterrichts-Plans mit der Abänderung, daſs, anſtatt alle Verhältniſſe in ihre Kreiſe gezeichnet ſind, das erſte Lebensverhältniſs auf der Tafel allein ſteht, und der vier Kurſe wegen in vier Kreiſe abgetheilt wird, welche die Ueberſchriften führen: Auſsenſeite des Hauſes, Bewohner des Hauſes, Bedürfniſſe der Bewohner, das erſte Bedürfniſs des menſchlichen Zuſammenſeyns, die — *Sprache.*

§. 348.

Dieſer Beziehung des Unterrichts gemäſs hat ſich alſo die Kunſt die Aufgabe zu machen, wie jeder Lehrgegenſtand in dem einen und andern

dieſer

dieſer Kreiſe vorkomme, z. B. welche Naturgeſchichte, welche Rechts-, welche Religions-, welche Schönheitslehre im erſten Kreiſe vorkomme. Dieſe Aufgabe nun durch die Praxis zu löſen, ſey unſer Geſchäft.

Wir nehmen den einen Kurs nach dem andern.

Erſter Unterrichtskurs

über

das erſte Lebensverhältniſs, nämlich des älterlichen Hauſes.

§. 349.

Es iſt ſchon oben beſtimmt worden, daſs es hier vor allem hauptſächlich auf die *Elementar-Unterrichts-Gymnaſtik* ankomme. Es muſs alſo des Unterrichts Abſicht ſeyn, den Lehrling zu veranlaſſen, die Auſsenſeite des Hauſes in allen Beziehungen *anzuſchauen*, aber in der That zu *ſchauen*, d. h. *menſchlich*, mit *Aufmerkſamkeit*, *Bewuſstſeyn*, *Reflexion;* denn bisher ſchaute er freilich auch Häuſer an; allein er *ſah* ſie im Grunde nur in ſo weit, als in wie weit ſie die Thiere *ſehen*. Er ſoll ſie aber *menſchlich* zu ſehen lernen.

§. 350.

Die erſten Fragen ſind: was giebt es alſo an der Auſsenſeite des Hauſes zu ſchauen? und zwar was für eine Beſchäftigung findet hier das äuſsere An-

Anſchauungs - Vermögen? was für eine das innere? Endlich, welche Veranlaſſung giebt es zugleich für die Weckung und Uebung des Gefühls?

§. 351.

Der Stoff, der ſich hier für das äuſsere Anſchauungs - Vermögen ergiebt, beſteht in der *Materie* und in der *Form* des Hauſes.

Die *Aufzählung* jener, die *Analyſe* dieſer konſtituirt den Realunterricht, und gewährt zugleich die ſchönſte Veranlaſſung, die erſten Elemente aller Realkenntniſſe anzuknüpfen, wie wir uns augenſcheinlich überzeugen können.

§. 352.

Bey der erſten Durchwanderung der Auſsenſeite des Hauſes, in Bezug auf *Materie*, ergiebt ſich die *Naturgeſchichte* in ihren erſten Elementen; denn es zeigen ſich hier die drey Hauptprodukte: Stein, (Kalk, Sand, Erde,) Metall (Eiſen, Bley) und Pflanzen (Holz).

Allein es wird auch ein Unterricht in dieſen Kenntniſſen *für das Leben*, und erfüllt ganz die Forderungen der Wiſſenſchaft; denn er läſst dieſe Gegenſtände nur *in ihrem Gebrauche* ſchauen, und reiht aber eben darum die *Technologie* in ihren Elementen an *).

§. 353.

*) Der Unfug, welcher in den meiſten Landſchulen, in welchen dieſe Lehrgegenſtände vorgeſchrieben ſind, getrie-

§. 353.

Die ersten Elemente der Naturlehre bestehen in dem Auffassen der vier Elemente der Natur und ihrer Wirkungen, und in dem Unterscheiden der Qua-

getrieben wird, kann hier nicht ungerügt bleiben. Man nimmt das nächste beste Compendium, oder ein grösseres Werk der Naturgeschichte, schreibt oder entlehnt sich aus demselben nach der *systematischen Ordnung des Werkes* seinen Schulunterricht, lehrt von *Natur-Reichen* und *Thier-Klassifikationen*, und erzählt z. B. von den *Federn* und *Eyern* des *Vogelstrauss* etc. füllt auf diese Weise das Gedächtniss mit Worten an, während dem der *Verstand fürs Leben verwahrlost bleibt.*

Ein Gleiches wird aber auch mit der Technologie getrieben. Handwerke werden z. B. hinsichtlich ihrer Instrumente, bis auf den kleinsten Meissel und die Feile detailirt, und Kupferstiche ohne Zahl sollen das Getrieb eines jeden Handwerkes in aller Ausdehnung vor das Auge stellen. Das soll *Elementarunterricht* seyn, weil er *anschaulich* ist. Aber auf solche Ausschweifungen muss man gerathen, wenn die Idee des Zweckes des Menschen-Unterrichts nicht als Leitstern vorleuchtet. Kein Mensch, als solcher, hat mehr von einer Profession zu wissen, als was sie bearbeitet, weil die Forderung, seine Subsistenz selbst zu begründen, es ihm nothwendig macht, zu wissen, wo er diese oder jene Bedingung hierzu am leichtesten und sichersten sich verschaffen kann. Was über diess hinaus geht, ist unnützes Wissen, oder eine leere Spielerey. Nur die technologische Realschule hat die Aufgabe, die Handwerke tiefer aufzudecken, und den Zusammenhang derselben zu zeigen. Allein, dann ist auch *dieser Unterricht wieder zunächst für das Leben;* und die Forderung des Grundsatzes ist erfüllt.

Qualitäten der Körper. Es wird nun keines Winkes bedürfen, um einzufehen, dafs der erfte Kurfus auch zu diefem Unterrichte die fchönfte Veranlaffung darbiete.

Die Fragen, warum man fo fefte Mauern baue, fo harte, plumpe Steine dazu nehme, das Dach fo fchief ftelle und dergleichen, führen auf die Eigenfchaften des menfchlichen Körpers und der Elemente des Waffers, der Luft, der Erde (gemeine Erde und Lehmen), des Feuers; aber wohlgemerkt nur in *diefer* Beziehung, um nicht einen Schritt aufser dem Kreis zu thun, und das Lernen nur zum *leeren* Wiffen zu befördern.

§. 354.

Leitet aber diefer Unterricht nicht auch ganz natürlich auf die erften Elemente der *Anthropologie?* Das Athmen, die Empfindfamkeit unfers Körpers gegen Hitze, Froft, Näffe, das Uebelbefinden, das das Uebermaafs der Einwirkung zur Folge

Was den Unterricht der Elementar-Naturgefchichte betrifft, gilt offenbar folgende Befchränkung: erftens, der Menfch foll nur vor Allem geübt werden, Alles, was er fieht, aufzufaffen. Zweytens, er foll Alles als Bedingung des Lebens erkennen, was ihn umgiebt. Eben darum habe ich von jedem Naturprodukte nur anzugeben, feine Kennzeichen, wenn es nicht alltäglich ift, feinen Nutzen, feinen Schaden, und im erften Falle feinen Gebrauch und feine Erhaltung, im zweyten, feine Entfernung oder die Sicherung vor feinem Einfluffe.

Folge hat, machen das Gebiet der ersten *Körperlehre* aus.

Es ist hier nur um eine schickliche Wendung zu thun, um auch diesen Unterricht sogleich wieder zum Unterricht des *Lebens* zu machen, und damit die Gesundheitslehre zu verbinden, indem derselbe auf die Untugenden der Kinder aufmerksam macht, ausser dem Hause sich aufzuhalten, in den Gassen herumzulaufen, ohne der Witterung zu achten, und von den Krankheiten erzählt, welche schon viele Kinder befielen, und manchen das Leben kosteten.

Selbst Psychologie läst sich hier einmischen; denn vorausgesetzt, dass der Unterricht sich stets historisch verhalte, so bedarf man hier noch keiner andern psychologischen Belehrung, als der Leitung der Aufmerksamkeit auf die Eigenheit der Kinder, *so gerne das Entgegengesetzte von dem zu thun, was ihnen anbefohlen wird.*

§. 355.

Doch, wo bleiben die ersten Elemente der *Geographie?*

Die Anfangsgründe der Geographie sind *topographische Belehrungen*, und es kann daher kein grösserer Unsinn gedacht werden, als den Unterricht in der Geographie mit der Eintheilung der Erde zu beginnen. Wenn es bey irgend einer Belehrung, ausser der mathematischen, ein A B C giebt, so ist es bey dem Unterrichte in der Geographie. Denn ich muss in der That hier

erſt das A, meine erſte Umgebung kennen, und von dieſer zum B, oder dem nächſten Kreis derſelben übergehen, und ſo fortfahren, bis ich zum Z, oder zur vollendeten Belehrung über das Ganze der Erde gelange.

Die Anfangsgründe der Geographie ſind alſo die Belehrungen über die erſten Umgebungen. Allein, welches ſind die erſten *Elemente* des Unterrichts? Sie ſind das Bezeichnen des Figürlichen und der Plätze in ihrem Zuſammenhange. Daher die mathematiſche Geographie immer die Grundlage alles geographiſchen Studiums bleibt. Inwieferne ich alſo das Haus nicht bloſs in ſeinen Beſtandtheilen der Materie nach durchwandere, ſondern auch auf das Figürliche deſſelben leite, und die Figuren, aus welchen das Ganze beſteht, zeichne und zeichnen laſſe, habe ich ſchon den *mathematiſchen* Unterricht begonnen, und die erſten Elemente des *geographiſchen* angeknüpft.

§. 356.

Inzwiſchen beſchränkt ſich jedoch der mathematiſche Unterricht nicht auf das Zeichnen der Figuren, ſondern er nimmt die Uebung im Zählen bey allen Gelegenheiten vor, die ſich dazu hier ſo mannigfaltig darbieten.

§. 357.

Geſchloſſen iſt auf dieſe Weiſe die eine Hemiſphäre des Unterrichtsplans: Wie führt denn der Unter-

Unterricht auf die andere? und zwar erſtens: was ſoll er bey der Elementarbildung *für den Sinn des Wahren* bewirken können? Die Uebereinſtimmung iſt das Charakteriſtiſche der Wahrheit. Das ſinnliche Bild davon iſt das richtige Zuſammenpaſſen einer Figur oder einer Maſchine, oder die richtige Kopie eines Originals.

Die Elementar-Bildung für den Sinn für die Wahrheit kann alſo auf der erſten Stufe des Unterrichtes keine andere ſeyn, als das *Hinweiſen auf die Richtigkeit einer Kopie, und auf das Zuſammenfaſſen einer Figur an und für ſich.* Mit feſtem und eingreifendem Tone muſs hier der erſte Eindruck des Sinnes *für das Richtige* in der kindlichen Seele tief begründet werden, und es iſt auch hiermit ſchon die Grundlage für den Sinn des richtigen Denkens bewerkſtelliget.

§. 358.

Die Fragen an das Kind: warum ſagſt du — *mein* Haus, und zu dieſem — *dein* Haus? Warum macht man Thüren, die zum Verſchlieſsen ſind, an dieſs Haus? leiten den Unterricht in die Lehre vom Recht. Ganz natürlich entwickeln ſich aus dieſem *Mein*, oder dem Eigenthum die Folgerungen: Ich habe das Recht, es zu bewohnen — kein Anderer darf ohne meine Erlaubniſs darinnen ſeyn, keiner hineingehen. Ich kann einen, der ſich hineindrängen will, hinausweiſen; ich kann das Haus eben darum auch jedem verſchlie-

ſsen

ſsen, wenn ich ausgehe; es darf mir's auch Niemand beſchädigen u. ſ. w.

Die angenehmſte und lehrreichſte Unterhaltung mit den Kindern über ſo vielfältige Fehler und Unarten, welche von ihnen ſelbſt in dieſer Hinſicht begangen werden, und die zwar dazu geeignet iſt, den Begriff von dem Eigenthum, und deſſen rechtlichen Folgen zu begründen, und den feſten Sinn für Recht zu wecken, iſt nun die Beſchäftigung des Lehrers.

§. 359.

Die *Elementar - Bildung* für den Sinn des Rechts iſt begründet; allein wenn jene der Liebe nicht ſogleich mit ihr vereinigt wird, ſo iſt es eine wahrhaft nachtheilige Bildung des Menſchen; denn ſie macht rauh, kalt, trotzig, ungefällig u. d. gl. Die Gluth der Liebe muſs daher die Starrheit des rechtlichen Sinnes zur erwünſchten Beugſamkeit erweichen.

Die *Elementar - Bildung* für die Stimmung der Liebe muſs daher in demſelben Momente, wo ich die erſte zu erzielen trachte, mit berückſichtigt werden. Allein auf welche Weiſe in dieſem erſten Unterrichstkurſe? Man erinnere ſich aus der Erziehungslehre der Theorie der *Rührung* vermittelſt des *Tones*, und man wird ſich auch hier gleich hinſichtlich des eben aufgeworfenen Problems befriedigt finden.

Der Satz iſt richtig: Niemand darf ins Haus des andern, und — *ich bin auch nicht ſchuldig, jeman-*

jemanden hineinzulaſſen; allein eine Geſchichte im rührenden Tone erzählt von einem Armen, der ganz durchnäſst und erfroren vor dem Hauſe Karls vorübergeht, und in ſeinem Geſichte den Wunſch äuſsert, daſs ihm ein Unterſtand im Hauſe gegönnt werden möchte, wird vom gutmüthigen Knaben ſelbſt angeredet, und ins Haus eingeladen etc. ſo eine Geſchichte iſt hinreichend, den Funken der Menſchenliebe anzufachen, um das Starre des Rechtsſinnes zu ſchmelzen.

§. 360.

So iſt denn für die *Elementar-Bildung* in Hinſicht auf drey göttliche Formen geſorgt, wie leicht und natürlich aber iſt es erſt, auch noch den Grund für die letzte zu legen? Das Zeichnen iſt ohnehin begonnen, was bedarf es hiebey noch mehr, als auf die Geradheit der Linien und die Beſtimmtheit der Figuren zu dringen? Die Muſik kann eben ſo leicht mit einem leichten Liedchen begonnen werden. Allein Dichtkunſt! — Dichtkunſt beym Elementarſchüler, und noch dazu *im erſten Unterrichtskurſe!!*

Eben dieſe natürliche Verwunderung, mit welcher viele dieſen Exklamationen ſich hingeben werden, nöthigt mich, über die Volksbildung durch Dichtkunſt nur einiges hier zu bemerken.

§. 361.

Mit Wehmuth kehrt der denkende Beobachter den Blick vom Gebiete der Menſchenkultur,

wenn

wenn er wahrnehmen muſs, daſs die Menſchen einmal zur Stufe der Reflexion über ſich vorgerückt, ſich ſelbſt eines der edelſten Kleinode rauben, das die Gottheit ihnen zur Verherrlichung und zur Seligkeit des Geſchlechtes verliehen, und die Natur unter ihnen, ſo lange ſie noch ihr treu blieben, zur Blüthe brachte. Es iſt dieſs die *Dichtkunſt.* Das Dichtungsvermögen iſt eben ſo allen Menſchen eigen, als die Elektrizität allen Körpern, nur daſs es in dem einen und andern mehr hervortritt. Es iſt auch kein Volk, das nicht ſeine Dichter zählt, und kein Menſch, der nicht den Trieb wenigſtens zum Reimen bewies, wodurch die Rede ſchon höher werden ſoll. Allein eben aus dieſem Grunde muſs die Dichtkunſt auch durch ihre Erzeugniſſe auf die Menſchen zur Hebung derſelben ſehr wirkſam ſeyn; denn ſie iſt gleichſam das Medium, das Göttliche und die Natur im helleren Glanze zu ſchauen, und dadurch das Gefühl zur höheren Stärke des Willens zu ſteigern.

Wie traurig daher, daſs die Menſchen mit ihrer kurzſichtigen Reflexion die Dichtkunſt nur als ein beſonders ausgezeichnetes Talent einiger Köpfe anſahen, und ihre Erzeugniſſe nur dem höheren Studium vorbehielten. So erhielt dieſe Göttin ihre Altäre nur in ſtaubigen Bücherſchränken, und ihre Verehrer nur entweder aus Luſt, die ſie gewährte, oder wegen des Studiums, das die Obſervanz feſtſetzte.

An die Verwendung der Dichtkunſt zur Erziehung der Menſchen wurde nicht nur nicht gedacht, ſondern man würde vor ein paar Dezennien die Forderung, *auch unter dem Volke die Dichtkunſt zu verbreiten*, für das Kennzeichen des Wahnſinnes gehalten haben. Nichts iſt aber mehr dazu geeignet, die Civiliſation zu bewirken, die feſte Treue gegen den Staat zu befördern, den Patriotismus zu heben, die Liebe zu Menſchen zu entflammen, den göttlichen Sinn zu erregen, und die heilige Gluth der Andacht anzufachen, als die Dichtkunſt; denn ſie drängt den Menſchen in ſich zuſammen, und bildet vor ſeinem innern Auge, was das äuſsere ſieht, und das Ohr hört, zu einem neuen Bilde, und darum wirkt ſie zugleich zunächſt auf das Innere — das *Gemüth.* Es muſs darum der Einfluſs der Dichtkunſt auf alle Menſchen geltend gemacht werden, und es iſt Verſündigung an der Menſchheit, denſelben irgend einer Klaſſe vorzuenthalten. Sie muſs daher auch das vorzüglichſte Bildungsmittel bey der Volkserziehung ſeyn*), allein es verſteht ſich, unſeren Grundſätzen gemäſs in *gehöriger Modifikation für jede Klaſſe.*

Einem

*) Luther mit ſeinem ausgezeichneten Scharfblicke ordnete ſehr weislich die Lieder für den Gottesdienſt an, ohne eben ſich eine philoſophiſche Rechenſchaft über die Volks-Dichtkunſt zu geben. Aber wie lange iſt es, daſs der Gebrauch der Lieder beym Gottesdienſte bei den Katholiken eingeführt wurde?

Einem anderen Grundſatze zu Folge muſs aber alles, was zur Menſchenbildung oder zum Unterrichte gehört, in jedem Momente des Lebens gehörig angewendet werden. Es entſteht alſo hier nur die Frage: welche Dichtkunſt ſoll denn auf der erſten Stufe des Unterrichts Statt haben?

§. 362.

Vor der Periode des Lernens, d. h. in der Periode der Kindheit im ſtrengen Sinne, kann keine ſchönere Dichtkunſt als Bildungsmittel gedacht werden, als die *Fabel.* Das Kind fühlt ſich gleichſam ſelbſt noch zu ſehr auf der Stufe der Verwandtſchaft mit dem Thiere, und iſt in ſeinem Wachsthume unfähig, auf den Menſchen hinaufzuſchauen, während es die meiſten Thiere um ſich, in faſt gleicher Gröſse, mit ſich umherwandeln ſieht; und eben darum muthet es ihm, ſeine Gefühle, ſeine Triebe und Vorſtellungen zu. Die Schilderungen der Thiere in den *noch ganz ſinnlichen Lebensverhältniſſen* haben darum für das Kind nicht nur das Anziehendſte, ſondern ſind von fruchtvollſtem Einfluſſe auf ſeine Phantaſie, und ſein Gemüth. Allein zum vollkommnen Verkehre mit ſeines Gleichen vermittelſt der Sprache gelangt, bedarf es ſchon einer Dichtkunſt, die ſich auf die Sprache ſelbſt bezieht. Dieſe iſt hier im erſten und zweyten Lebensverhältniſſe ſicher das *kindliche Liedchen und das moraliſche Sprüchelchen im Reimen.*

§. 363.

Bey diesen Arten von Gedichten (man glaube doch ja nicht, dafs hier Gedichte im strengen Sinn gefordert werden. Ein gereimter moralischer Spruch ist schon zum Zwecke hinreichend) mufs aber nur bemerkt werden, erstens: dafs ihr Stoff stets aus dem Kreise der vorgenommenen Belehrung genommen seyn mufs. Zweytens, dafs sowohl das Liedchen, als das Sprüchelchen so kurz als möglich sey; drittens, dafs auf das Auswendiglernen derselben gedrungen werden müsse *). Denn diese Sprüchelchen und Liedchen sind moralische Funken, welche, in die Kindesseele geworfen, eine unverlöschbare Gluth bilden. Zudem ist auch bey dem Gesange des Liedchens aller Zweck verfehlt, wenn der Text nicht ungestört mit der Melodie aus dem Munde fliefst.

§. 364.

*) Ich habe in Volksschulen, in welchen der Gesang der Lieder von oben herab vorgeschrieben wurde, keinen heilloseren Mangel angetroffen, als den, dafs der Lehrer entweder selbst, oder ein Schüler einen Vers von dem zu singenden Liede vorschrie, und derselbe unter den dadurch nothwendig gewordenen Pausen von der Menge gesungen wurde. Es ist wahrhaft zu bedauern, dafs der gröfste Theil unserer Volks - Jugend - Lehrer mechanische Menschen sind, aber noch mehr zu bedauern ist es, dafs sie einer höheren und geistigen Leitung auch gröfstentheils entbehren.

§. 364.

Der erſte Unterrichtsgang iſt alſo vollendet. Der zweyte führt in das Haus und ſpricht nun das *Lebendige*, die *Bewohner des Hauſes* an, die ſich in Menſchen und Thiere theilen. Auch hier muſs der Hinblick auf unſern äuſsern Kreis des Volksunterrichts - Planes unverrückt ſeyn. Es bleibt uns alſo nichts anders übrig, als uns auch hier wieder dieſelben Fragen aufzuwerfen, wie vorhin, nämlich: was kömmt hier für eine Naturgeſchichte, für eine Natur-Rechts-Lehre u. ſ. w. vor?

§. 365.

Ehe wir auf gleiche Weiſe wie vorher den Unterrichtsgang beginnen, iſt eine Vorerinnerung unerläſslich, nämlich: Dieſer *zweyte Kurs iſt der wichtigſte* für die ganze Menſchenerziehung, und folglich auch die wichtigſte Epoche für das ganze Menſchenleben; denn von dieſem hängt die nachfolgende *Geiſtigkeit*, *Humanität und Religion* des Menſchen ab, und bey ſeiner Vernachläſſigung ſind *Mechanismus* mit ſeinen Gefolgen — *Rohheit und Götzendienſt*, die ſelten mehr zu verbannenden Begleiter des Menſchen auf ſeinem Lebenspfade. Um dieſe Behauptung leichter zu verſtehen und ihr beyzuſtimmen, genügt nur ein Blick auf das Leben des Landvolkes. Was iſt das Charakteriſtiſche deſſelben? Wer kennt nicht das Prädikat: der *dumme* Bau-

er?

er? aber wer kennt nicht des Bauers Eigensinn, und das Sprichwort: wenn der Bauer nicht muſs, ſo rührt er weder Hand noch Fuſs*)? deſſen ſteife Anhänglichkeit ans Alte**)? Wer nicht ſeinen Starrſinn gegen alle Verbeſſerung, weil ſie neu iſt? Wer nicht die Scheu deſſelben vor dem Denken und der Zumuthung, das Vorgetragene nur aufzufaſſen? Wer kennt bey aller Gutmüthigkeit des Volkes auch deſſen Rohheit nicht? Gleicht nicht ſo mancher Menſch dem gutmüthigen Thiere, das, ſo lange es ungeſtört und ungeneckt bleibt, ſich nicht rührt, allein *einmal gereizt*, grimmig wird?

Endlich, worin beſteht denn die Religion des Volkes nach der Wahrheit? Sagen wir's uns unverhohlen! denn was frommt die gutmüthige Täuſchung, *das Volk bewahre noch die Frömmigkeit?*

Ferne

*) Ich habe ſelbſt bey meinem häufigen Umgange mit dieſer Menſchenklaſſe hiervon den auffallendſten Beweis gefunden. Bey dem Vortrage an ſie, ihren Schuldienſt zu verbeſſern, konnte ich manche Gemeinde mit aller Beredſamkeit nicht weiter bringen, als zu der Erklärung: *Wenn wir einen Befehl kriegen, ſo wollen wir's thun!!*

**) Auch hiervon erfuhr ich den ſtärkſten Beweis: So manche Verſammlung konnte meinen Gründen nichts entgegenſtellen; allein ihre Erklärung war: *Es iſt alles recht und ſchön, aber wir wollen's doch beym Alten laſſen.*

Ferne ſey es von uns, dieſe nur von Weitem anzutaſten! Allein die Frage ſoll nun beantwortet werden, ob dieſe Frömmigkeit eine wahrhaft *menſchliche*, *heilige*, *dauernde* und *fruchtvolle* ſey? Keine Nation iſt mehr der äuſsern Religion ergeben, als die franzöſiſche, und der Stoſs der Revolution hatte einen groſsen Theil, wohlgemerkt, des *Volkes* zu Kannibalen umgeſchaffen. Worin beſtand ſeine Frömmigkeit? Worauf beruhte ſie? Alſo näher zur Sache. Worin beſteht die Religion des Volkes?

Es *ſpricht* zu den ihm vorgelegten *Worten: ich glaube,* und läſst die entgegengeſetzten *Worte* keineswegs gelten. Es findet ſich in den Tempeln in ehrfurchtsvoller Stellung ein, und liſpelt Gebete ohne Bewuſstſeyn des Inhalts, bringt, *jedoch um Etwas zu erhalten*, Opfer; hält Satzungen aus Furcht vor der Strafe, beichtet, wenn es geſündiget hat, um damit den Zorn der Gottheit und die Züchtigung abzulehnen, und entſchuldigt ſich noch dabey mit den Verſuchungen. Welcher Begriff liegt in dieſer Religion von Gott zum Grunde? Wie *menſchlich*, und zwar wie *gemeinmenſchlich* erſcheint hier Gott? Er will Zeremonien und ſinnloſe Verehrung, Opfer und demüthiges Betteln um Gnade; *erzürnt*, läſst er ſich aber wieder *beſänftigen;* nur bekennen darf man ſeine Thaten, und Verzeihung und Verſöhnung *macht alle Strafwürdigkeit ſchwinden.* Getroſt

trost kann man sich dem vorigen Leben hingeben; *das Mittel wirket immer!!**)

Ist denn eine *solche* Religion nicht *Aberglaube und Götzendienst?* Wir könnten uns zuverläſsig noch weit treffendere Beweise vorhalten; *verum exempla sunt odiosa.*

Fragen wir vielmehr nach dem Grunde dieses Unheils? Doch, wie leicht ist er zu erkennen, wenn man auf den Religionsunterricht des Volkes in den Schulen sieht.

Wie viel sind Götter? Einer. Wie viel sind Personen in der Gottheit? Drey. Oder: *Woraus erkennt man Gott? Aus den Kreaturen und aus dem Glauben. Woran erkennt man einen katholischen Christen? Am Zeichen des heiligen Kreuzes. Wie viel sind Gebote Gottes? Zehen. Gebeth des Herrn; der Glaube an Gott den Vater; die Erweckung des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe.* Dieſs macht die Grundlage der religiösen Bildung bey dem Kinde aus. Das Gedächtniſs wird in Anspruch genommen, und Geist und Herz bleiben verwahrlost. Der Grund der wahren Religion ist nur das *Bewuſstseyn der Freyheit und das hieraus hervorgehende Erkennen der Schuld im Falle des Bösen.*

Die Erkenntniſs: der Mensch darf nicht *böse* seyn, ist uns eben so gleichsam angeboren, als die: der

*) Siehe die Prüfung des praktischen Religionsunterrichtes.

der Menſch darf nicht *unvernünftig* ſeyn; weſswegen ſich der Menſch in der früheſten Kindheit gegen die Beſchuldigungen gleich ſträubt, daſs er nicht brav, oder daſs er dumm ſey. Allein darauf kömmt es nun vor Allem an, daſs der Menſch ſo frühzeitig als möglich einſehen lerne, *daſs die Schuld, ſo und ſo zu handeln und zu ſeyn, an ihm liege.* Denn dann wird nur eine beſtimmtere Kenntniſs deſſen gefordert, was gut und vernünftig iſt; und der Menſch giebt ſich demſelben mit voller Seele hin; oder wenn er durch die Macht der Triebe übernommen, und ſeiner ſelbſt vergeſſend, ſich dem Gegentheile hingiebt; dann iſt wahre Reue die Folge des Wiederfindens.

Iſt einmal die Kenntniſs des Guten bis zur Kenntniſs Gottes gediehen, ſo wird, ſo muſs die Reue um ſo lebhafter, ſchmerzlicher und fruchtvoller werden. Ein wahres Sehnen nach dem beſſeren Verhältniſſe, ein Verwünſchen ſeiner ſelbſt; ein neues Ermahnen und kräftige Entſchlüſſe ſind die Folgen.

Eine ſolche Religion ſoll durch unſeren Unterricht, und zwar in dem zweyten Unterrichtskurſe begründet werden. Darum iſt dieſer Kurs ſo wichtig, und erfordert alle Aufmerkſamkeit.

§. 366.

Das Kind ſchaut ſich nun an der Hand des Lehrers im Hauſe um, was ihm zuerſt auffallen muſs, iſt, was ſich regt und bewegt. Zwar ſah es

es sonst auch die Mitgenossen seiner Wohnung, die Menschen und Thiere; aber sein Sehen hatte keinen höhern Zweck, als die Bekanntschaft und die Befriedigung seiner Bedürfnisse, oder seiner Lust. Nun soll es aber mit seinem Anschauungs-Vermögen schon eine Stufe höher in der Uebung steigen, denn es soll schon Gattungen vergleichen; es soll nun schon in das Innere gedrängt werden, damit auch das innere Anschauungs-Vermögen Uebung erhält. Endlich, es soll sich schon jetzt selbst finden; aber wohlgemerkt, der ewige Kreis soll auf dieser neuen Stufe der Kenntniss vollkommen vorkommen.

Also zum zweyten Gange des Unterrichts.

Der Lehrer läfst den Schüler Alles *aufzählen*, was in seinem Hause, und in dem Hause seiner Bekannten *wohnt*; und übt hierdurch sein Beobachtungs-Vermögen, sein Erinnerungs-Vermögen. Er leitet ihn hiernach auf den grofsen Unterschied der Bewohner, *Menschen* und *Thiere*. Der Schüler mufs die Uebung seines Beobachtungs-Vermögens fortsetzen. Er mufs den Unterschied selbst angeben, und zwar *äufserlich*, und dann *innerlich*. Leicht ist es ihm, diesen Unterschied *äufserlich* zu finden; und schon durch dieses Auffinden erkennt er den Vorzug des Menschen vor dem Thiere. Allein die Hauptangelegenheit des Lehrers ist nun, dafs der Schüler den innern Unterschied auffinde; denn ist diefs vor sich gegangen, so ist das Grundprinzip des

Menſchlichen oder der Humanität im Individuum hervorgetreten. Wie aber dieſes wichtige Ziel zu erreichen ſey, bey einem Subjekte, deſſen Anſchauungsvermögen erſt die Elementar-Gymnaſtik begonnen hat; dieſes Problem löſt ſich für uns leicht, wenn wir unſerer vorigen Grundſätze eingedenk ſind.

In der Erziehungslehre kam vor, die *Geſchichte* ſey das Bildungsmittel des inneren Sinnes bey dem Volke; denn der Menſch vom Volke müſſe den innern Menſchen in den Handlungen ſehen. Sie muſs hier vorzugsweiſe benützt werden. *Der Menſch muſs ſtets ſich ſelbſt unterrichten;* er muſs alſo auch den innern Unterſchied Seiner vom Thiere ſelbſt finden; folglich darf der Lehrer nichts weiter hierbey thun, als nur eine Geſchichte vor des Schülers Augen aufzuführen, in welcher er den *innern* Menſchen im Vorzuge vor dem Thiere handeln ſieht.

Eine gleiche Eigenſchaft Unſerer mit dem Thiere iſt der Trieb nach Speiſen, deren Anblick unſer Auge reizt, und deren Geruch unſern Gaumen in Bewegung ſetzt; ohngeachtet deſſen enthalten ſich Fritz und Chriſtian, die in einem fremden Hauſe mit andern Kindern in die aus Vergeſſenheit offen gelaſſene Speiſekammer, worin alle Ueberbleibſel eines Gaſtmahls aufbewahrt waren, mit den Geſpielen vom Hauſe kamen, nur das Geringſte anzurühren.

Zwar

Zwar hatten ſie vielen Appetit nach mancher Speiſe, und heftigen Trieb, heimlich davon zu nehmen, allein ſie hielten ſich zurück, denn ſie wuſsten, daſs die Befriedigung ihres Triebes unrecht ſey. Dagegen ſchlich ſich der Haushund mit den Kindern in die Speiſekammer, aber auch er getraute ſich nicht, etwas zu nehmen, ſo lange jene anweſend waren; denn er war ſchon oft über das Naſchen gezüchtigt worden, und fürchtete neue Schläge.

Indeſſen verlaſſen die Kinder die Speiſekammer, aber das Thier verkriecht ſich, und bleibt zurück. Was thut es nun?

Zwar ſchweben ihm noch die oft erhaltenen Schläge vor, wenn es auf einen Tiſch ſtieg, und etwas ſtahl; allein es kann ſich nun nicht länger zurückhalten, und füttert ſich nach Luſt.

Und nun, lieber Lehrer! haſt du dieſe oder eine ähnliche Geſchichte nach den Forderungen der Kunſt erzählt, ſo frage deinen Schüler, was er hier und dort finde, und er wird dir freudig, wenn gleich mit ſeinen Worten, angeben; hier das *verſtand-* und *willenloſe Thier*, dort *den mit Verſtand* und *Willen geſchmückten Menſchen.* Aber welches Feld zu fragen ſteht dir nun zu Gebote, haſt du einmal in der jungen Seele die klare Erkenntniſs der freyen Selbſtbeſtimmung, die daraus hervorgehenden Begriffe der *Imputation* der *Schuld* und *Strafe*, des *Verdienſtes* und des *Werthes* begründet. Gelungen iſt dir nun das wichtigſte Werk, — den *Menſchen* gebohren zu haben.

Die Sonne der Vernunft ging in der Kindesſeele auf, wahre Sittlichkeit, lebendige Religion, ächte Religioſität, erheben ſich nun bey ihrem Lichte und Feuer aus dem Bodem des Gemüths.

Doch, die vorgenommene Kürze dränget uns weiter. Wir wollen nun wieder beſtimmt fragen: welches iſt die Naturgeſchichte für dieſen Kurs? *Die der Hausthiere.* Der Vortheil und ihre Behandlung von der einen Art, der Nachtheil und ihre Unſchädlichmachung von der andern Art.

Daſs Oekonomie und Technologie damit verwebt iſt, ſpringt von ſelbſt in die Augen. Daſs Arithmetik ebenfalls hierbey ihre Uebung finde, wird Niemand bezweifeln.

Aber wer bemerkt nicht, daſs die Behandlung der Thiere auch auf den Unterricht über die Naturlehre, nämlich: Licht, Luft, Waſſer, führe.

Die *Lehre vom Menſchen* iſt ohnehin hier der Haupt-Lehrgegenſtand. An ihn reihen ſich natürlich Diätetik und Gymnaſtik an. Doch, auch die Geſchichte, die der Familie, wenn Etwas davon zu erzählen iſt, oder Geſchichten von Menſchen überhaupt, die entweder die Macht ihrer Selbſtbeſtimmung beſtens gebrauchten, oder miſsbrauchten; und der Geographie, welcher Antheil des Unterrichts fällt dieſer auf dieſem Kurſe zu? Die Bewohner, Menſchen und Thiere, haben nicht beyde im Hauſe ihre eignen Lokalitäten zur Wohnung? Die Stuben und die Ställe,

die

die Kammer und die Küche, bilden die nicht eine Topographie des innern Gelaſſes? und wenn dieſe innere Eintheilung eines Hauſes durch die Linien-Ziehung vors Auge hingehalten, und vom Schüler nachgezeichnet wird, haben wir nicht die ſchönſte Grundlage des geographiſchen Unterrichtes, und der dem Schüler aus dem Volksſtande nöthigen Mappirkunſt?

Die *eine* Hemiſphäre der menſchlichen Wiſſens-Gegenſtände iſt ſchon durchwandert; — durchwandern wir daher noch die andere, um auch das zu beſtimmen, was hier aus der Lehre vom Göttlichen vorkömmt.

Die Bildung der Lehre zur Wahrheit ging ſchon dadurch vor ſich, daſs der Menſch ſich ſelbſt erkennen lernen muſste. Die für die Gerechtigkeit ergiebt ſich, ſobald der Schüler auf das Verhältniſs der Bewohner unter ſich — *Aeltern*, *Kinder*, *Dienſtboten*, aufmerkſam gemacht wird. Hier iſt auch der wichtigſte Moment, wo in der Kindesſeele die Idee des Staats *en mignature* hervorgehoben wird. Verſchiedene Perſonen wohnen hier zuſammen, wie kann dieſs ohne Zank, Streit und Unordnung vor ſich gehen?

Einer muſs nur gebieten, die übrigen müſſen gehorchen.

Die Schilderung eines Hauſes (vermittelſt einer Geſchichtserzählung), in welchem dieſes Geſetz nicht galt, bis durch Unordnung ſich die Lage Aller auf das höchſte verſchlimmerte, begrün-

gründet die Ueberzeugung vom Urgesetze eines jeden Staates.

Die übrigen Gesetze des gemeinschaftlichen Lebens, keinen zu kränken, und jeden das Seine ungestört geniessen und gebrauchen zu lassen, leiten ganz natürlich auf die Bemerkung, dass diess noch zu wenig sey, um als eine Familie glücklich mit einander zu leben.

Die Schilderung einer Familie, in welcher auch die Liebe herrscht, und allseitig sich äussert, gewährt der kindlichen Seele das reizende und anziehende Bild, das sie gerne umarmen möchte. Und so wird denn auch der Bildung für die Liebe die schönste Grundlage gewährt.

Welche herrliche Veranlassung ergiebt sich aber endlich noch, den Sinn für das Schöne zu wecken? Sprachen wir nicht von dem Unterschiede des Menschen vom Thiere? Liessen wir nicht das Schöne seines Gesichts, das Edle seiner Haltung und seines Ganges bemerken? Wie praktisch ist aber erst noch diese Bemerkung für das Kindesleben? Die ersten Lehren des *Wohlstandes* in Bezug auf Mimik, Haltung und Gang, dem Kinde so nöthig, weil es das Fratzenartige liebt, wie schön reihen sie sich an, und welche vortheilhafte Gymnastik verbindet sich mit ihnen?

Die Kunstübung durch Dichtkunst, Musik und Zeichnen, geht hier parallel mit vorwärts, und der *ganze* Mensch entwickelt sich zum vortrefflichen Keime.

Ver-

Vertraut ist nun der kleine Bewohner des älterlichen Hauses mit seiner Welt. Nichts wandelt mehr vor seinem Auge vorüber, ohne dass sein Schauen mit Bewusstseyn begleitet wäre. Nichts kömmt aber hierbey vor, was er nicht von der wahren Ansicht kannte; geschärft ist auch sein Beobachtungsgeist, erhöht sein Gefühl für Recht, erwärmt sein Herz für Menschenliebe, geweckt sein Sinn für's Schöne.

So erhöht in sich selbst, vermag er seinen Blick mehr auszudehnen, umzukehren, und in grösserer Mannigfaltigkeit zu fixiren. Es beginnt nun der

Dritte Unterrichtskurs.

§. 367.

Das Kind kennt den Menschen und das Thier als *Bewohner des Hauses*; wie leicht wird ihm nun auch dasjenige von Selbst zu errathen, was im Hause zur Befriedigung der *Bedürfnisse* von beyden nöthig ist?

Das Reich der *Hausbedürfnisse* ist also das Gebiet, welches wir im dritten Kurse zu durchwandern haben. Haus- Küchen- und Tisch-Geräthe, so wie Speise- und Futter-Vorräthe, bieten nun dem Lehrer den reichhaltigsten und lehrreichsten Stoff der Unterhaltung dar. Welche Naturgeschichte mit Wirthschaft und Gewerbslehre, welche Naturlehre mit Anwendung auf Diätetik, welche Menschenlehre in Beziehung auf

auf die mannigfaltigen Bedürfnisse, hier vorkomme und vorkommen müsse, bedürfen wir sicher nicht mehr dem denkenden Lehrer *vereinzelt* anzugeben, nachdem wir in den vorigen Lehrkursen schon bestimmt genug die Lehrpraxis angedeutet haben.

Die Zeichnung der Geräthschaften, die angemessene Stellung der einen Art, die richtige Aufbewahrung der anderen, veranlaßt den Lehrer, die Uebung im Zeichnen, so wie im Geschmacke, zu steigern, aber zugleich auch den topographischen Blick zu schärfen.

Die mannigfaltigen Unarten der Kinder in Beziehung auf diese Belehrung, so manche Gefahr in Beziehung auf den Gebrauch der Geräthschaften, z. B. der von Kupfer u. s. w. und Geschichten von Unglücken dieser Art, machen diesen Lehrkurs wieder vorzüglich fruchtvoll für das Kindesleben. Blicken wir nun wieder auf die andere Hemisphäre, und fragen uns: was können wir hier für die Aneignung der Lehren vom Göttlichen thun? Die Verstandesübung zur Bildung *für die Wahrheit* gewann hier wieder einen besonderen Vortheil dadurch, *daß man das Kind die Bedürfnisse der Bewohner des Hauses selbst auffinden ließ.* Die Lehren des Rechts und der Liebe wiederholen sich hier nur mit der besonderen Beziehung auf die Befriedigung der Bedürfnisse eines Jeden, wobey Jeder so oft des guten Willens und der Unterstützung des Andern bedarf.

Was

Was zur Bildung für die Schönheit hier vorkömmt, wurde ſchon angedeutet. Dichtkunſt und Muſik erhalten nur eine allgemeine erhöhte Uebung.

So iſt denn auch der dritte Lehrkurs vollendet, und wir treten zum letzten und wichtigſten über.

Vierter Unterrichtskurs.

§. 368.

Schon drey Lehrkurſe ſind mit dem Kinde durchgemacht, und noch nicht einen *Buchſtaben* kennen gelernt?! Wann ſoll der Schüler einmal leſen lernen?

Doch Geduld! unvermuthet wird er es lernen, aber ſchnell und mit vollem Bewuſstſeyn.

Die *Sprache* iſt das Dokument der *Menſchheit*, *Humanität*. Je mehr aber der Menſch derſelben ſich bemächtigt, und *bewuſst* iſt, deſto mehr dokumentirt er ſich als *Menſch*.

Die Sprache iſt die Bedingung des menſchlichen Zuſammenſeyns, und darum das *höchſte Bedürfniſs;* ſie iſt auch das vorzüglichſte Mittel zur Selbſtbelehrung. Allein ohngeachtet deſſen wurde ſie bey dem Menſchenunterrichte auſser Acht gelaſſen *), bis Peſtalozzi ſie unter ſeine Elementar-Bildungsmittel aufnahm.

Doch

*) Vom Unterrichte in der *Sprachlehre*, der ſpäter in den Schulen vorkömmt, iſt hier keine Rede.

Doch Peſtalozzi gebraucht ſie, um den Menſchen im Anſchauen, im Beobachten, im Auffaſſen zu üben, und das Bewuſstſeyn zu befördern, wozu ſie freylich von Sokrates bis auf uns von jedem wahren Lehrer, nur nicht in der Peſtalozziſchen Form, gebraucht wurde.

Vom Gebrauche derſelben zu einem Zwecke iſt aber auch kier keine Rede, ſondern vom *Begreifen und Erkennen der Sprache ſelbſt.*

Es iſt ganz etwas anderes, die Sprache zur Begründung des Bewuſstſeyns gebrauchen, und ſie ſelbſt erkennen laſſen, um erſt einzuſehen, welchen Gebrauch man von ihr macht und machen kann. In jenem Falle bezieht ſich das Bewuſstſeyn nur auf das Objekt des Sprechens, in dieſem auf die Sprache ſelbſt, als Mittel, ſich Andern mitzutheilen. Dieſer Unterricht in der Sprache hat nicht nur den Vortheil, daſs er den Menſchen in ſeinem äuſseren Darſtellen ſchauen und auffaſſen läſst, ſondern den vorzüglichen Gewinn, daſs der Menſch durch ihn leſen und ſchreiben auf die ſchnellſte und gründlichſte Weiſe erlernt, wie wir uns ſogleich überzeugen müſſen.

§. 369.

Das Kind hat alle Bedürfniſſe des Hauſes als Bedingungen des Zuſammenſeyns kennen gelernt; es fragt ſich nun, ob es ſonſt kein Bedürfniſs gebe. Die Schilderung eines Zuſammenlebens in einem Hauſe, worin die Glieder der Familie aus Uneinigkeit ſich aller Unterredung enthal-

halten, oder durch unvermuthete Krankheitsfälle zu ſprechen unfähig geworden ſind, führt das Kind auf das letzte und erſte Bedürfniſs des Zuſammenlebens, *die Sprache*, oder wie das Kind ſich ausdrückt, *mit einander zu reden.*

Was nun zu thun übrig bleibt, iſt, den Begriff der Sprache zu verdeutlichen, und zwar durch das Hinweiſen auf die verſchiedenen Arten von Sprachen, damit das Kind bemerkt, daſs es mehrere Mittel ſich wechſelſeitig mitzutheilen gebe, als das *Reden*, und daſs die Sprache überhaupt das Mittel ſey, ſich wechſelſeitig mitzutheilen.

Die erſte und am leichteſten begreifliche Sprechart iſt die *Zeichenſprache.* Der Lehrer darf nur dem Kinde Winke geben, die es verſteht, und wenn es einem Winke entſpricht, es fragen, *ob er Etwas geſagt habe*, und das Kind begreift ſchon für ſich, daſs man auch durch *Zeichen* mit einander reden könne.

Iſt der Begriff einer Zeichenſprache durch mannigfaltige Zeichen hinlänglich ausgebildet, kann der Lehrer zur *Mienenſprache* übergehen, welche ſchon ein ſchärferes Beobachtungs-Vermögen fordert.

Hat der Schüler auch dieſe Art zu ſprechen begriffen, ſo wird er abermal auf eine neue, und zwar die *Bilderſprache* geleitet, damit er bemerken muſs, daſs man durch *Bilder* ganze Reden erſetzen kann.

Die

Die Analyſe eines Riſſes von einem Meuble, die der Zeichnung einer ſchönen Landſchaft mit allen ihren Mannigfaltigkeiten — in *der Form einer Geſchichte vorgelegt*, — erzeugt in dem Kinde die vollkommene Klarheit des neu erlangten Begriffes *einer bildlichen Sprache*.

Bis dahin iſt nun das Kind gekommen, daſs es einſieht, man könne des anderen Gedanken wiſſen, wenn man ihn auch nicht *reden hört*, ſondern Bilder *vorm Auge* hat, welche ſeine beabſichtigte Mittheilung andeuten, wie leicht iſt es nun, es auf den Gedanken zu bringen, daſs man auch die Zeichen, die es anfangs *als bedeutend*, und als Sprechmittel kennen lernte, *gezeichnet einem vorhalten könne*, um ihn wiſſen zu laſſen, was man verlange? z. B. Ein einwärts gebogener Finger bedeutet: *komm her;* eine verkehrte Hand: *geh hinweg*, u. ſ. w. Die Menſchen wurden mit einander eins, daſs dieſe Zeichen dieſes bedeuten, um nicht immer reden zu müſſen; es iſt alſo gleichviel, ob wir ſie in der That ſehen, oder im Bilde vorgehalten haben. Wer nun dieſs einmal weiſs, dem darf ich ſolche Zeichen nur abgezeichnet hinhalten, und er wird ebenfalls meinen Wünſchen entſprechen, er wir kommen oder gehen.

Wenn nun die Menſchen darüber eins wurden, und wir es auch werden, ſo hängt es von uns ab, uns mehrere dergleichen Zeichen für Worte zu wählen, und zu gebrauchen, und wir können

ſo-

ſodann mit einander ſprechen, ohne einander zu ſehen.

So weit wird das Kind durch die Geſchicklichkeit des Lehrers geführt, und es entſteht in ihm natürlich das Verlangen, eine Sprache kennen zu lernen, vermittelſt welcher es mit andern ſich unterhalten kann, ohne zu reden, ja ohne ſie zu ſehen.

§. 370.

Wir ſind nun an dem Punkte angelangt, auf welchen auch die Natur den Menſchen führte, als ſie ihn die Schriftſprache lehrte, wie uns die ältere Geſchichte im Allgemeinen, und das Beyſpiel der ſich noch unverbrüchlich treu bleibenden chineſiſchen Nation mit ihrer *Ziffer-Sprache* noch darthut.

Das Leſen war erſt eine Folge des Schreibens; eben darum darf es auch, wenn es gründlich und fruchtvoll gelehrt werden ſoll, nicht vor dem Schreiben gelehrt werden, ſondern das Schreiben bringt es nothwendig mit ſich.

Der Lehrer, der ſich nun der Ziffer-Sprache ohnehin nur zur Erleichterung ſeiner Methode, den Selbſtunterricht zu befördern, bedient, wählt ſich willkührlich, jedoch nach der Wahl beſtimmt, gewiſſe Zeichen für ganze Wörter, welche er den Kleinen auf dieſe Weiſe mittheilen will. Die Zeichen ſelbſt ſind, und dürfen nur verſchiedene Beſtandtheile mathematiſcher Figuren ſeyn, damit das Kind ſie ohne Aufenthalt

halt nachzubilden vermag. Ist es nun an dem, daſs das Kind zu ſeiner eigenen Freude, ſchon mehrere Zeichen ſich gemerkt hat, und vermittelſt derſelben mit dem Lehrer gleichſam eine Korreſpondenz, wenigſtens von der einen oder der anderen Rede führen kann, wobey der Lehrer theils diktirt, um ſchreiben, — theils anſchreibt, — um leſen zu laſſen; ſo gelingt es ihm noch leichter, mit der Fortſetzung dieſer Korreſpondenz die Ueberzeugung bey dem Kinde zu bewirken, daſs es eine *beſchwerliche* Korreſpondenz ſey, weil das Gedächtniſs bey der ſchnellen Vervielfältigung der Zeichen ſein Unvermögen beweiſt, in jeder Zeile jedes Zeichen ohne Anſtand zu behalten.

Gerade dieſe Bemerkung veranlaſst den Lehrer ſcheinbar, ſeinen Unmuth zu äuſsern, und dieſe Sprache mit dem Kleinen aufzugeben, ob ſie gleich dieſem Freude machte. Die hierauf erfolgte Unzufriedenheit des Kleinen beſtimmt nun den Lehrer, deſſen Aufmerkſamkeit aufs Neue zu reizen und zu ſpannen, indem er ihm unter der Bedingung der geſpannten Aufmerkſamkeit verſpricht, ihn eine Bilderſprache zu lehren, wobey er nur vier und zwanzig Zeichen zu merken habe, und zwar Zeichen, die er alle auf der Stelle machen könne, wenn er deren nur *zwey geſehen und gemacht habe.*

Dem Kleinen dieſe ſonderbare Angabe zu erklären, macht der Lehrer ihn auf eine Täuſchung aufmerkſam, in welcher wir uns gemeinig-

niglich befinden, nämlich auf die Meinung, als ſey jedes Wort nur — ein Ton. Dabey verſäumt er aber nicht, ſeine vorige Angabe zu bekräftigen, daſs, ohngeachtet jedes Wort aus mehreren Tönen beſtehe, es für alle Worte doch nur *vier und zwanzig* gebe, folglich man auch nur *vier und zwanzig Zeichen* nothwendig habe.

Um dieſsfalls zum Ziele zu kommen, bringt der Lehrer mehrere Worte vor, in welchen durchaus derſelbe Ton hörbar iſt, z. B. der Ton *i.* in folgenden Worten: D*i*e l*i*eben K*i*nder ſ*i*tzen *i*mmer *i*n *i*hrem Z*i*mmer ſt*i*lle und ſittſam, u. ſ. w.

Es beginnt nun der Schreibunterricht in der That, und zwar nach folgenden Regeln.

a) Der Lehrer wählt hierzu die lateiniſche Schrift, ſowohl ihrer einfachen Form wegen, als auch wegen des leichten Ueberganges von ihr zum deutſchen Drucke.

b) Er theilt ſich die Buchſtaben in vier Klaſſen, nach ihrer Beziehung auf die Parallel-Linien, welche er zur Baſis nimmt.

Die erſte Klaſſe ſind nämlich die Buchſtaben, welche innerhalb den Parallelen ſtehen, die, welche darüber — die, welche darunter — und die, welche darüber und darunter reichen.

c) Der Anfang geſchieht durch die Zeichnung der zwey Grundbuchſtaben I und O, aus welchen alle übrigen geformt werden. Es gehörte nämlich Dieſs mit zu den Hauptmängeln des Schreibunterrichts, daſs das

Kind

Kind einen Buchſtaben nach dem andern vorgezeichnet erhielt, und im Wahne, ſtets einen neuen machen zu lernen, ſich von dem Nachzeichnen des einen zu dem des andern langſam forthalf.

Sobald ihm nun gezeigt wird, daſs es auſser ihnen im Grunde keinen neuen mache, ſo iſt der ganze Unterricht in der kürzeſten Zeit vollendet. — Daſs ſich's nun in der That ſo verhalte, wird auf folgende Weiſe dargethan. Wir nehmen das *i*, ſodann nehmen wir das *i* zweymal und an einander gehängt, und erhalten *n*, dreymal *m*. Wir nehmen es einmal ganz, und das zweytemal wie im *n*, halb, und erhalten *r*. Wir nehmen es abermal zweymal, allein die ſchiefe Linie, mit welcher viele Buchſtaben anfangen und ſchlieſsen, wird jetzt am Ende der erſten Linie angeſetzt, und wir erhalten *u*. Wir ſtellen nun die ſenkrechte Linie des *i* ſchief, und dehnen die Schluſslinie bis zur ſelben Höhe, und erhalten *v*. Nehmen wir dieſs doppelt, ſo haben wir *w*. Wir ſtellen die Grundlinie des *i* wieder etwas ſchief in der entgegengeſetzten Richtung, und machen die zwey Schluſslinien zu wagrechten, und wir haben das *z*; ſobald wir noch eine kleine wagrechte durch die Mitte ziehen.

Wir haben nun die geradlinichten vollendet, und kommen zu den krummlinichten, die noch in der Parallele ſtehen. Die Baſis hiervon iſt das *o*, als Kreis. Das zur Hälfte genommen,

und

und oben mit einem kleinen Kreiſe geſchloſſen, giebt *e*; das *o* ganz genommen, und das *i* daran gefügt, giebt *a*. Wir ſchreiten nun zur zweyten Klaſſe, und zeigen wieder, *daſs nur dieſelben Buchſtaben vorkommen.* Das *i* über der Parallele verlängert, giebt *l*, wird an dieſes *l* anſtatt der Schluſslinie ein *i* angefügt, ſo haben wir *h*; wird dieſes *l* oben mit einer kleinen wagrechten Linie durchſtrichen, erhalten wir *t*. Wird dieſe kleine Linie hinweggelaſſen, und dafür unten am Fuſse des verlängerten *i* ein halbes *o* auf der linken Seite angeſetzt, ſo haben wir *d*. Wird dieſes halbe *o* auf der andern Seite angefügt, ſo haben wir *b*.

Nun iſt auch dieſe Klaſſe vollendet, und wir kommen zur dritten. Was ſich am leichteſten und zweckmäſsigſten darſtellt, iſt das *p*. Das über die Parallelen hinausreichende *l* wird nur umgekehrt geſtellt, d. i. unter die Parallele hinabgezogen, und das halbe *o* angeſetzt. Im Falle aber dieſes halbe *o* auf der andern Seite angeſetzt, und der *ı* Strich am Ende auf derſelben Seite etwas eingebeugt wird, haben wir *g*. Das *q* kann noch füglich hinweggelaſſen werden.

Die zwey noch übrigen Buchſtaben ſind demnach das über und unter der Parallele verlängerte *i* mit dem Unterſchiede, daſs anſtatt der Anfangs- und Schluſs-Linien eine kleine Schweifung angebracht wird, und das *f* durch die kleine wagrechte Linie in der Mitte ſich vom *ſ* unterſcheidet.

d) Allein man glaube nicht, daſs ohne weiters mit der Erzeugung der Buchſtaben fortgefahren werden könne, und ſo das Alphabet nur auf eine ſchnellere Weiſe gelehrt werde, ſondern im Gegentheile, *kein Buchſtabe darf iſolirt gelehrt*, *ſondern es muſs jeder in einem Worte vorgebracht werden;* ja, damit das Erlernen der Buchſtaben unſeren frühern Grundſätzen gemäſs ſicher *geiſtig*, und *mit Leben* und *fürs Leben* vor ſich gehe, fordert die Kunſt hier folgende Stufenleiter.

Es wird ein Wort ausgeſprochen, dieſes Wort wird den Kindern wiederholt, jedoch ſo gedehnt und mit ſo ſichtbarer abwechſelnder Bewegung der Sprachorgane geſprochen, daſs ſeine Beſtandtheile ſelbſt durch das Geſicht bemerkt werden können, das Wort in einen Satz geſtellt, und zur richtigeren und lebendigeren Ergreifung des Sinnes des Satzes, eine Anekdote oder eine Geſchichte erzählt, aus der ſich zugleich die Anwendung des Schreibunterrichtes ergiebt.

Daſs darum mit dem kleinſten Worte begonnen werden müſſe, und zwar mit: *in*, wird Jedem einleuchten; jedoch ſollen ein paar Beyſpiele die eben erwähnte Kunſtforderung beleuchten.

Nach der richtigen und lebendigen Vorbereitung zur Buchſtaben-Schrift ſpricht der Lehrer zu den Kindern: Ihr habt nun den Ton i in vielen Worten gehört, wir wollen ihn demnach hier zeichnen.

Ihr

Ihr ſeht, daſs dieſes Zeichen ſehr leicht zu machen iſt, denn es ſind — wie viele Linien? und was für Linien? Die Kinder, welche bisher das Zeichnen fortgeſetzt hatten, beantworten nicht nur die Fragen, ſondern zeichnen auch ſogleich den Buchſtaben nach. Lehrer: Ihr hört ſehr oft das Wort *in*, z. B. Komm *in* das Haus! Er geht *in* den Garten, u. ſ. w. Wie viele Beſtandtheile bemerkt ihr an dieſem Worte? Kinder: zwey, i und n. Lehrer: wenn ihr alſo den zweyten auch zu zeichnen wüſstet, ſo könntet ihr ſchon ein Wort ſchreiben. Seht, ein Knabe, Fritz hieſs er, der ſchreiben lernte, machte mit dieſem einzigen Worte ſeinem Vetter Anton, der ihn ſehr gerne hatte, ſehr viele Freude. Er kam aus der Schule, und begegnete ſeinem Vetter zunächſt an ſeinem Hauſe. Er lief auf ihn zu, und ſagte: lieber Vetter, bleib er ein wenig da ſtehen! ich will ihm etwas ſagen, ohne zu reden. Fritz lief nun einige Schritte zurück, hielt ſtille, zog ſeine Schiefertafel hervor und ſchrieb: ſodann winkte er dem Vetter, hielt ihm, als er kam, die Schiefertafel vor, und deutete auf das Haus. Der Vetter hatte ungemeine Freude, nahm Fritz bey der Hand, und ging mit ihm — wohin glaubt ihr? in's Haus. Was hatte der Knabe für ein Wort geſchrieben? *in.* — Gut, ſo ſchreiben wir's denn auch!

Wir dürfen ja das i nur verdoppeln, und dabey nur bemerken, daſs wir die ſchiefe Schluſslinie, weil der Buchſtabe noch nicht geendigt iſt,

erſt an den zweyten Grundſtrich anſetzen. So wird nun das Wort geſchrieben, eben darum auch zugleich geleſen.

Der dritte Buchſtabe, welcher darauf folgt, iſt das m. Der Lehrer verfährt auf gleiche Weiſe; und ſorgt er jetzt ſchon für die Uebung der Zuſammenſetzung dreyer Buchſtaben i — n — m, und vorzüglich dafür, daſs der Schüler den Ton des Halblauten in der Zuſammenſetzung vor und nach dem Lauten kennen lernt. Nach ſeinen Kunſtregeln den Unterricht in jedem Momente für's Leben und lebendig zu machen, folglich des Lebens Aeuſserung immer geſchichtlich darzuſtellen, benützet er auch hier wieder ein Geſchichtchen. Z. B. Ein ſehr braver alter und reicher Mann, (im Dorfe oder in der Stadt) hatte alle ſeine Kinder verloren, und hatte darum ſeine Freude noch an braven Schulkindern. Sie konnten an allen Spieltagen zu ihm kommen, und wurden jedesmal beſchenkt.

Eines Tages kamen wieder zwey Knaben zu ihm, Michel und Karl. Der Alte hatte eben ein Körbchen der ſchönſten Früchte auf dem Tiſche ſtehen, reichte aber dieſsmal nichts, ſondern unterhielt ſich mit den Knaben bloſs über das, was ſie in der Schule gelernt hätten. Sie ſagten ihm, daſs ſie auch ſchon leſen und ſchreiben angefangen hätten, und ſchon mehrere Worte zu leſen und zu ſchreiben vermöchten. Gut! ſagte der Alte: ſo werde ich gleich erfahren, ob ihr in der That etwas gelernt habt. Er ſtellte das Körbchen mit

den Früchten auf den Schiefertisch, schrieb darneben: *nimm*, und sagte zu Michel, (Karl musste unterdessen zur Thüre hinaus) wenn du lesen kannst, so weisst du jetzt, was du thun darfst. Michel war ein unachtsamer Knabe, und hatte in der Schule bey dem Schreibunterrichte wenig aufgemerkt; er vermochte darum das Wort nicht zu lesen. Nun musste er zurück treten, und Karl wurde hereingerufen. Karl stand an dem Tische, besann sich nicht lange, und nahm eine Birne aus dem Korbe.

Der Alte freute sich so, dass er dem Jungen alle Birnen schenkte, und Micheln leer abziehen liess. Wie las nun Karl das Wort?

Auf eine solche Weise fortschreitend, und mit immerwährender Uebung des vorher Erlernten hat der Lehrer am Schlusse des Alphabets Schreiben und Lesen zugleich gelehrt.

e) Bey dem ersten Unterrichte der Buchstaben muss jeder Buchstabe nur in seinem rohen Elemente gezeichnet werden, um nur die Genesis der Buchstaben vor das Auge zu stellen.

f) Um die Regelmässigkeit der Buchstaben gleich im Grunde zu lehren, müssen sie auf mathematische Figuren reduzirt werden. Gleich bey dem i, bey dessen Formirung man anfangs die Anfangslinie eben so lang als den Grundstrich zu machen hat, wird gefragt, welche Figur am leichtesten daraus zu formiren sey, und ohne Anstand erra-

then

then, daſs von der Anfangslinie bis zum Grundſtriche, oder der ſenkrechten Linie nur eine wagrechte gezogen werden dürfe, und ein Dreyeck zu erhalten. Nun wird aber die Baſis dieſes Dreyecks eben ſo lang verlängert und eine Linie von der Spitze des bisherigen Dreyecks herabgezogen, ſo erhalten wir ein Dreyeck, in deſſen Mitte der Buchſtabe ſteht.

Der Lehrer hat nun den Schüler darauf aufmerkſam zu machen, daſs jeder Buchſtabe ſo ſtehen müſſe; aber weil es unſchicklich ſey, jeden Buchſtaben in ein Dreyeck zu ſetzen, ſo dürfe man nur die Baſis zu einer Linie verlängern, und von der Spitze des Dreyecks im Gleichen die Linie fortziehen, ſo erhalte man die Parallelen, in welcher eine Reihe Buchſtaben zu ſtehen kommen. Was die übrigen Buchſtaben betreffe, müſſen ſie, wenn ſie darüber oder darunter ſtänden, *eben ſo hoch* darüber als *darunter* ſtehen.

§. 371.

Der Schüler lehrt ſich nun auf dieſe Weiſe gleichſam Schreiben und Leſen ſelbſt; allein er lernt es ſogleich im erſten Urſprunge zum *wahren Zwecke*, nämlich, als Mittel des Erſatzes einer mündlichen Unterredung oder Belehrung. Denn er lernt nur ſchreiben, um etwas, was nicht mündlich mitgetheilt werden kann oder ſoll, hinzuſchreiben, und leſen, um zu wiſſen, was hier auf dieſe Weiſe mitgetheilt wird.

Der

Der groſse Vorzug dieſer Methode vor jeder andern beſteht daher noch insbeſondere darin, daſs hier nicht ein Leſen als *Leſen*, und ein Schreiben als *Schreiben*, d. h. die Fertigkeit *leſen* und *ſchreiben* zu können, angeeignet, ſondern *Etwas zu leſen* und *Etwas zu schreiben*, gelehrt wird.

Auf dieſe Weiſe lernt auch der Schüler richtig die Worte ausſprechen, und gleich im Urſprunge *natürlich* leſen, und der abſcheuliche Schulton wird verbannt. Aber er lernt auch leſen mit ſteter Uebung des Verſtandes. Das Schreiben aber lernt er gleich im Urſprunge *orthographiſch*, weil er nur Zeichen hinzumachen gewöhnt wird — *für die Bewegungen des Mundes, welche er durch Auge und Ohr unterſchieden wahrnehmen kann.*

Die vorgeſteckte Gränze des Werkes erlaubet es nicht, über dieſe Methode des Leſen-Lernens mich noch ausführlicher zu verbreiten, und ihre Vortheile noch deutlicher zu zeigen; denn dazu iſt für die minder denkenden Lehrer eine beſondere Schrift nöthig. Allein der Vorzug dieſer Methode iſt ſchon in der Praxis erwieſen; denn in zwey Monaten vom Anfange des Unterrichts über den erſten Kurs, lernt der Schüler leſen, ſchreiben, rechnen, mathematiſche Figuren zeichnen, und alle Kenntniſſe *ſeines* Lebens.

Staunend ſieht und horcht das Aeltern - Paar und der Fremde, wenn ein Kind nach einer ſo kurzen Unterrichts - Periode ſich voll des Be-

wuſst-

wufstseyns und Frohsinnes mit ihnen über seine Welt unterhält, und auf Verlangen jedes Wort, das man ihm diktirt, schreibt, und jedes, das man ihm schreibt, liest. Der Lehrer hat nun kein anderes Geschäft mehr, als die erworbene Kunst, mit Bewufstseyn zu lesen und zu schreiben, zur Fertigkeit zu steigern, und daher nun eine geschickte Uebung darin eintreten zu lassen.

Als Stoff dazu dient ihm die bisherige Unterhaltung über das erste Lebensverhältnifs. Ist aber der Schüler im Lesen des in lateinischer Schrift Gefertigten hinlänglich geübt, so tritt der Lehrer mit ihm zur Druckschrift über, und vollendet hiermit den wichtigen vierten Lehrkurs.

Der Schüler ist nun auch stark genug geworden, um mit ihm die Wanderung in ein neues Lebensverhältnifs oder in eine neue Welt anzutreten.

Zweytes Lebensverhältnifs.

Die Gemeinde.

§. 372.

Es kann keinen auffallendern Beweis darüber geben, *dafs die Menschen zu einer Einheit im Leben bestimmt seyen*, als die durchaus eben auf diesen Naturtrieb sich gründenden, wirklichen *Einheits-Institute*, die sich von der Familie an bis zum Vaterlande in immerwährender Stufe darstellen.

Die

Die Familie, was ist sie anders, als ein Institut der Einheit, ähnlich dem Staate, und wie sichtbar unterhält das gemeinschaftliche Interesse das Band der Einheit? Aber was ist außer dem Hause die *Gemeinde* anders? Aus welchem Grunde erklären sich der Trieb, Gemeindegüter zu besitzen *), die Vermächtnisse reicher Gemeindeglieder an ihre Gemeinde zu ziehen, der Stolz reicher Gemeinden auf ihre Besitzungen, das eifersüchtige Festhalten ihrer Rechte und Privilegien, als aus dem Willen der Natur: *die Menschen sollen stets einen Verein bilden?* Wiederholt sich aber nicht dasselbe Naturgesetz auch in größeren Vereinen, wenn sie auch willkührlich angeordnet sind? Welches Zusammenhalten bemerkt man nicht in ganzen Gerichten, wenn das eine und andere bey allgemeinen Lasten vor dem andern in Anspruch genommen wird, welches Zusammendrängen der einzelnen Gemeinden bey dem Vorstande des Gerichtes?

Aber noch auffallender zeigt sich dieser Naturtrieb in Provinzen, wo er so oft in Bezug auf die Einheit des Ganzen sogar nachtheilig wirket,

*) Von dieser Ansicht aus muss uns sicher die *gänzliche* Vertheilung der Gemeindegüter für die Erhaltung des Gemeindesinnes äußerst nachtheilig vorkommen, so vortheilhaft die Vertheilung derjenigen Güter ist, welche bey besserer Benutzung den Wohlstand der Einzelnen vermehren.

ket, und — am auffallendsten in Königreichen, wo er sich als Patriotismus vorstellt.

Warum wird denn aber die menschliche Natur in dieser Beziehung nicht aufgefaſst? Warum sucht man nicht diesem Naturgesetze das Bewuſstseyn unterzustellen, damit es in jedem Verhältnisse auch mit der nöthigen Ausdehnung oder Beschränkung zu besonderen und zum allgemeinen Zwecke wirke?

Das soll unserer Lehre hauptsächlichster *Strebepunkt* seyn.

Aber fragen wir auf der andern Seite: was wollt ihr alle, die ihr Menschen unterrichtet, mit eurem Unterrichte? Sie sollen zu leben lernen, und ihre Pflichten kennen. Aber *wo* ist denn ihr Leben, und worauf beziehen sich denn ihre Pflichten?

Tritt euch hier denn nicht wieder in beyder Beziehung der Gedanke der *Menschenverbindung* vor das Auge?

So laſst denn auch euren Unterricht stets *im Kreise einer Verbindung* sich herum bewegen! Wir thaten dieſs in der ersten Menschenverbindung, und wollen es nun auch in der zweyten thun.

§. 373.

Der junge Schüler ist schon so weit herangewachsen, daſs er auch in seinem Wohnorte herumkömmt. Es geht hier für ihn eine neue Welt auf, allein ohne Reiz, ohne Anleitung und Anwei-

weiſung ſieht er ſie eben ſo wenig, als er vorher die Beſtandtheile und Bedingungen der vorigen wahrnahm. Was hat nun der Unterricht hier anders zu leiſten, als was er vorher mit ſo groſsem Gewinne unternahm?

Der Lehrer hat nun die neue Welt einer Seits, aber auch den Stoff des menſchlichen Wiſſens anderer Seits im Auge, und mit ſeinem durch Wiſſenſchaft und Kunſt ſchon beſtimmten Gange beginnt er die Wanderung. Das Auffaſſen des Sinnlichen macht den Anfang.

Die Welt iſt die *Gemeinde.* Dazu gehören ihr Gebiet und ihre Einheitsverhältniſſe. Die erſte Frage iſt alſo, was gewährt jenes für das Leben?

Der Lehrer wandert die Produkte der Natur durch, welche auf dieſem Gebiete zu finden ſind.

An dieſes Auffaſſen derſelben reiht ſich ſogleich die Wirthſchafts- und die Gewerbslehre, beſonders, in wie ferne die Produkte, welche das Gebiet liefert, im Schooſse deſſelben verarbeitet werden. Und wie ſchön erweitert ſich nun der geographiſche Unterricht? Vorhin erhielt der Schüler den Gedanken einer im Bilde dargeſtellten Topographie des Hauſes durch Hülfe eines Riſſes; jetzt lernt er ſeinen Wohnort und deſſen Bezirk mappiren. Ausgehend von ſeinem Hauſe, das mit einer kleinen Linie bezeichnet wird, hinter welcher der Anfangsbuchſtabe ſeines Namens ſteht, muſs er ſelbſt beſtimmen, wer zur Rechten und zur Linken folgt, ſo wie, welche Häuſer gegenüberſtehen, und indem jedes mit einer

ner Linie auf gleiche Weiſe bezeichnet wird, entſtehen die Straſsen, und im Verfolge der ganze Ort vor ſeinem Auge mit der Einbildungskraft ſelbſt aufgefaſst, und durch eigne Hand gezeichnet.

Will der Lehrer nun auf ähnliche Art auch den geographiſchen Unterricht auf das Gemeinde-Gebiet ausdehnen, ſo darf er, nach dem Stande der Sonne richtend, nur den Schüler fragen, welchen Ort er zunächſt bemerkt, oder wenn die Lage eines Orts den Geſichtskreis beengt, welche Orte er als nächſte ſchon hatte nennen hören, um ſodann ihm zu beſtimmen, in welcher Gegend ſie in Beziehung auf den Wohnort liegen.

Auf gleiche Weiſe werden dieſe in ihrem Lokalverhältniſſe mit Zeichen angemerkt, ſo wie Berge, Wälder und Flüſſe, welche als beſondere Punkte der Aufmerkſamkeit in *Beziehung auf das Leben* vorkommen, auch mit ihren Zeichen unterſchieden werden.

So wie die Naturbeſchreibung ſich mit einem auch für den übrigen Unterricht unbeſchreiblichen Gewinne nur auf dieſen Kreis einſchränkt, eben ſo behandelt auch der Lehrer nichts mehr von der Naturlehre, als was ſich in dieſem Bezirke dem Schüler-Auge als Naturerſcheinung darſtellt, aber auch nur *mit der Beziehung auf ſein Leben*. Der Schüler ſieht Regen fallen, er ſieht Nebel aufſteigen, er ſieht zur andern Zeit gefrieren, er ſieht die Erde mit Schnee bedeckt, und wieder zur andern Zeit ſieht er Blitze kreu-

zen,

zen, und hört den Donner krachen. Er ſoll nun dabey *menſchlich ſehen und hören.* Er bedarf aber darum nichts mehr zu wiſſen, als nur die Erſcheinung einer Seits mit *Bewuſstſeyn* zu ſehen und zu hören, und andrer Seits nur ihren Einfluſs auf das allgemeine Wohl, ſo wie den nächſten Einfluſs auf ſein individuelles körperliches Wohlſeyn kennen zu lernen.

Gerade dadurch erhält der Lehrer auch die Veranlaſſung, das Nöthige von der Menſchenlehre anzubringen.

Der Schüler hört auch in ſeiner jetzigen Welt von Krankheiten und Todesfällen. Dieſs gewährt eine neue Veranlaſſung, die phyſiſche Anthropologie noch etwas mehr auszudehnen. Doch, der Schüler bemerkt auch Erſcheinungen in der moraliſchen Natur. Es giebt Zänkereyen, oft Raufereyen. Wie zweckmäſsig knüpft ſich hier der nöthige pſychologiſche Unterricht an? Geſchichten von Unglücksfällen des Zornes oder Haſſes machen endlich den Unterricht anſchaulich praktiſch. Das Kind muſs es nun bemerken, daſs in ihm Etwas lebe, welches den Körper, als Maſſe zum Reden, ſo wie zum Handeln beſtimmt; denn ſonſt würde Alles an uns ruhen. Eben dieſes, der Maſſe entgegengeſetzte Weſen vermag uns denn auch, wenn wir zornig werden, zu beruhigen etc.

§. 374.

§. 374.

So wird der Unterricht in den Real-Lehr-Gegenſtänden geſchloſſen, allein von der vorzüglichſten Wichtigkeit iſt der in den Ideal-Lehr-Gegenſtänden; denn er erhält hier den Moment, wo der Grund zur eigentlichen Religion gelegt wird.

Dem Kinde, das nun auch in der Gemeinde herumwandelt, kommen Gegenſtände vor das Auge oder zum Ohre, welche die moraliſchen Gemeindeverhältniſſe andeuten.

Es hört von einem Stadtkommiſſär — Burgermeiſter — Dorfsmeiſter — Schultheiſsen u.d.gl. ſprechen. Es hört von Gemeinde-Verſammlungen, oder ſieht die Leute dazu gehen. Es ſieht Kirchen, und ſieht die Leute dahin wallen *), es hört ſie da ſingen und beten. So wie es vorher nichts ſehen ſollte, ohne, wenn der Gegenſtand für ſein Wiſſen anging, *menſchlich zu ſehen*, ſo muſs es auch hier nichts wahrnehmen, ohne darüber die ihm nöthige und frommende Aufklärung zu erhalten.

Die

*) O! wann wird die verderbliche Sitte, die heilloſe Gewohnheit der Aeltern aufhören, Kinder in die Kirchen *zu tragen*, oder Kinder unmündig dahin zu führen, oder Kinder ohne Sinn und Gedanken dahin zu treiben? Möchte eine höhere Staats-Polizey zur Ehre der Religion, und zum Frommen der Menſchheit dieſen Unfug verbieten!

Die Unterredung von dem Ortsvorſtande in einer ächt ſokratiſchen Manier muſs das Kind dahin bringen, daſs es einſieht, die Stadt oder das Dorf mache eben ſo gut *Eines* aus, als im Hauſe die Familie. Alle müſſen zuſammenſtehen und zuſammen helfen, damit ſie auch alle zuſammen leben können, Gefahren entgehen, Unglück vermeiden oder mindern, und Beſchwerden ſich erleichtern. Was dort der Vater iſt, iſt hier der Gemeinde-Vorſtand. Wenn dieſs nicht Statt hat, ſo läſst ſich gar nicht denken, wie die Gemeinde beſtehen will.

Auf dieſe Weiſe geht *die Bildung für den Sinn für Wahrheit vor ſich.*

§. 375.

Die erſten Geſetze für das Gemeinde-Leben ſind hier, wie auch dort: *Laſs jedem das Seine, kränke, ſtöre und betrüge Niemanden*, denn wenn ſich Jemand ſo etwas in der Gemeinde erlaubt, dann iſt alles Suſammenſeyn ſchon untergraben.

Hat der Lehrer All dieſes ausgemacht, und dem Kindes-Auge ſo hingeſtellt, daſs es ſelbſt das bekräftigende Urtheil fällt, ſo iſt die Bildung für den Rechtsſinn ſchon zum Theile erreicht. Allein auch das Bild des Staats muſs in der Kindesſeele nun immer beleuchteter hervorgehoben werden. Das Kind muſs nun ſchon das Weſen einer *öffentlichen Ordnung* wahrnehmen.

Es giebt bestimmte Gesetze und Verordnungen, welche verkündet werden, um sie zu halten; wer diese nicht hält, spricht Hohn der Gemeinde, er beleidigt Alle, er muss gestraft werden, er muss leiden, damit allen Genugthuung geschehe, damit die hohe Achtung vor Gerechtigkeit wieder sichtbar werde. Wenn das nicht geschähe, würden alle brave Menschen unzufrieden seyn, und die nicht recht brav sind, würden verführt werden, auch das Recht zu verletzen. — Die Unordnung reisst ein, die Gemeinde könnte nicht mehr bestehen. Der Vorsteher muss daher dafür sorgen, dass solche böse Menschen sich in der Gemeinde nicht erheben. Er muss dafür wachen, uud wenn einer entdeckt wird, muss er ihn zur Strafe ziehen.

So wird denn für die Bildung für Recht und Staat, oder mit andern Worten für den Gemeingeist gesorgt. Allein eben die hierbey berührten Saiten geben Töne, mit welchen so leicht in die Bildung für die Liebe hinübergespielt werden kann.

§. 376.

Keines darf in der Gemeinde das andere verletzen oder kränken, oder stören, und wer es thut, beleidigt alle. Alle zusammen machen eine Familie — wie die des Hauses aus. Sollen denn die Glieder der Gemeinde — die Nachbarn, sich bloss enthalten, einander nicht zu verletzen und zu kränken? Sollen sie einander nicht auch unter-

unterstützen, damit es allen wohlgehe? Sollen sie darum nicht alle einander gut seyn, damit sie auch für einander sorgen? — Geschichtchen stellen nun dem Prinzip gemäss das *liebevolle Gemeindeleben dar.* Z. B. Eine Familie entfernt sich von ihrem Hause, und hinterläst nur eine Magd. Sie hatte ein grosses Haus, das ein wenig vom Dorfe entlegen war. Daher zeigte sie wegen Unglücksfälle, die ihr Haus treffen könnten, ihren nächsten Nachbarn ihre Entfernung an. Alle Nachbarn liebten sich einander. Die Anzeige war genug für diese, Sorge für das Haus zu tragen. Die Leute sind einen halben Tag entfernt, da zieht ein schweres Gewitter über den Ort her; ein heftiger Donnerschlag erschüttert alles, und erzeugt den Gedanken, dass der Blitz irgendwo eingeschlagen habe. Jedermann sieht sich in seinem Hause um, aber die Nachbarn des verlassenen Hauses rennen dann auch in des Nachbars Haus. Betäubt liegt hier die hinterlassene Magd auf dem Boden, heftiger Schwefelgeruch kündet das Einschlagen an, und bald hört man auch das Knistern einer Flamme unter dem Dache.

Die beyden Nachbarn rufen um Hülfe zum Fenster hinaus, und alle Nachbarn rennen herbey. Ein Theil beschäftigt sich, die Magd zu sich zu bringen, ein Theil räumt Meubles, Kleider und Vieh aus dem Hause, ein Theil braucht alle Anstrengung zum Löschen.

Es gelingt die Mühe der guten Nachbarn. Das Feuer wird gelöſcht, die Magd kömmt wieder zu ſich, und die Familie, welcher die Nachricht zueilte, kömmt beſtürzungsvoll gelaufen.

Da treten die guten Nachbarn um ſie herum, beruhigen und tröſten ſie, und indem die Familie ihr Haus betritt, kommen die Nachbarn, welche den Hausrath, die Kleider und das Vieh gerettet hatten, mit allen Habſeligkeiten wieder angezogen, und übergeben alles unter freudevollen Glückwünſchungen. Dank- und Freuden-Bezeigungen wechſelten nun durch die ganze Gemeinde. O! wer möchte nicht gerne in einer ſolchen Gemeinde leben!

Der Lehrer fährt fort: Sieh, mein Kind! die Menſchen erkennen es ſelbſt, daſs ſie einander gut ſeyn ſollen, und daſs ſie dann ſo wohl und glücklich zuſammen leben. Aber eben darum verſprechen ſie es auch einander. Hörſt du nicht alle Feiertage läuten, und ſiehſt die Leute in die Kirche mit einander gehen. Bald wirſt auch du dahin kommen; da wirſt du ſehen und hören, wie ſie mit einander ſingen und beten, und wirſt erfahren, daſs ſie ſich da alle mit einander verſammeln, um ſich's immer aufs neue zu verſprechen, daſs ſie einander lieben wollen. Aber ſie verſprechen dieſs noch wem andern, von dem du noch nichts weiſst, — (feierlich und nachdrucksvoll wird auf einmal die Rede des Lehrers, und ſein Geſicht verklärt ſich) ſie verſprechen es — *Gott* — *Gott* — dem man Alles

heilig

heilig halten mufs, was man verfpricht; *Gott*, der Herr und Vater aller Menfchen ift *Gott;* der Alles giebt, was du fiehft, Alles vermag, was du nur denken kannft; Alles fieht, was du thuft; Alles weifs, was du denkeft; alles Böfe ftraft, was die Menfchen thun und denken, und alles Gute belohnt, was fie denken und thun. Lieber Fritz! willft du diefen grofsen, diefen mächtigen, diefen allwiffenden, diefen guten, diefen gerechten Gott näher kennen lernen? Sieh, wo du dich hinwendeft, da ift er, wenn du ihn auch nicht fiehft, und (*langfam und rührend*) du wufsteft bis jetzt noch nichts von ihm. (*Freudig*) Aber nun wirft du bald mehr wiffen, wenn du aufmerkft.

Nicht wahr, du fagteft felbft: die Menfchen müffen gerecht gegen einander feyn, fonft verdienen fie Strafe, und wenn fie nicht geftraft würden, fo wäre diefs gar nicht recht. Allein fage mir, wird es denn immer entdeckt, wenn Einer heimlich etwas Böfes thut? und wenn es nicht entdeckt wird, fo kömmt ja der Böfe ungeftraft davon. Bift du damit zufrieden? Doch, haft du nicht gefagt, die Menfchen follen einander nicht blofs nichts Böfes thun, fondern follen fich einander Gutes thun, einander gut feyn, einander lieben? Wenn es aber Menfchen giebt, die andern nicht gut find, die andern Menfchen nichts Gutes thun, die andern vielmehr Böfes wünfchen und gönnen, find diefes keine haffens- und ftrafwürdige Menfchen? Möchteft du

nicht auch wünſchen, daſs es ihnen nach Verdienſt ergehe? Aber wer ſoll ſie ſtrafen? Wer weiſs, wie die Menſchen innerlich ſind?

Möchteſt du darum nicht, daſs es einen Herrn und Vater der Menſchen gebe, der All dieſs wüſste, aber auch ſo gerecht wäre, daſs er alles Böſe unter den Menſchen ſtrafte, und alles Gute belohnte, ſo wie gute Väter und Vorſtände es thun? Aber wo müſste der ſeyn? Um und unter allen Menſchen, denn überall giebt es gute und böſe. Da ſollten wir ihn ja ſehen? Meinſt du, Lieber, dieſs wäre nöthig? Erinnerſt du dich, was wir jüngſt bemerkten, daſs in deinem Körper etwas wohnt, welches macht, daſs du ſiehſt, hörſt, denkeſt und handelſt, ein Weſen, das du ſelbſt biſt, und das wir *Geiſt* nannten? Weiſst du noch, daſs, wenn dieſer Geiſt, oder du nicht willſt, dein Körper ſich gar nicht bewegt? Ja ſiehſt du nicht überall, daſs alles, was man ſieht, riecht, ſchmecket, fühlt, und was man *Materie* nennt, ſich ruhig verhält, wenn es nicht erſt von Jemanden bewegt wird? Die Materie alſo bewegt ſich nicht ſelbſt; nur der *Geiſt*, den man weder ſehen noch riechen, oder fühlen kann, bewegt die Materie. Und ſiehſt du denn deinen Geiſt? oder ſiehſt du den Geiſt, der in einem andern Körper wohnt? Aber du weiſst doch, daſs ein ſolcher Geiſt in einem Körper wohnt, ſobald du ihn was thun ſiehſt, und bemerkeſt, daſs er für ſich dieſs thut? Nun gut: Sage mir denn ferner, wo in deinem Körper wohnt wohl der

Geiſt?

Geiſt? Bemerkeſt du denn nicht ſeine Kraft in allen Theilen? Du willſt eine Zehe bewegen, und ſie bewegt ſich. Du willſt zu gleicher Zeit dein Auge wohin richten, und es richtet ſich hin. Iſt denn wohl dein Geiſt mit ſeiner Kraft in deinem Körper nicht überall?

Aber noch Eines möchte ich wiſſen. Kannſt du dir nichts denken, wo du mit deinem Körper nicht gegenwärtig biſt, und alles mit dem Auge ſiehſt?

Nimm einmal: dein Vater wäre verreiſt, und deine Mutter erkrankte; da ſchickt deine Schweſter dem Vater einen Boten, um ihn dieſs wiſſen zu laſſen. Wie wird wohl dein Vater ausſehen, wenn er die Nachricht bekömmt? Traurig, ſagſt du? Biſt du bey ihm? ſiehſt du ihn? Nein, und doch kannſt du dir ihn denken, als ſäheſt du ihn vor dir.

Nun ſage mir einmal, mein lieber Fritz! Nicht wahr, du wünſcheſt, daſs es einen ſolchen Geiſt gebe, welcher, wie der deinige in deinem Körper überall, auch unter den Menſchen überall wäre, um Alles zu ſehen und zu wiſſen, was ſie thun, und wie ſie geſinnt ſind, damit das Gute belohnt, und das Böſe geſtraft werde: muſs denn dieſer mit einem Körper ſichtbar überall ſeyn, um Alles zu ſehen und zu wiſſen? Warſt du gegenwärtig, da du wuſsteſt, wie es dem Vater ſeyn würde, wenn er der Mutter Krankheit erfuhr? Kann nun dieſer groſse Geiſt nicht um ſo mehr Alles ſehen und wiſſen, was unter den

Men-

Menſchen geſchieht, und wie ſie denken, und geſinnt ſind, ohne daſs wir ihn unter uns mit einem Körper ſehen müſſen? Aber wird er denn auch wirklich um und unter uns ſeyn, und Alles ſehen und wiſſen? Fritz! Was ſagteſt du erſt vor Kurzem? Die Materie bewegt ſich nicht, ein Geiſt muſs ſie bewegen. Nicht wahr! O, ſo blicke doch nun hinaus in die offene Welt! ſieh, wie ſich die erhabene Sonne alle Tage vom Aufgange bis zum Untergange ſo ſchön und wohlthätig fortbewegt? Sieh, wie am Sternen-Himmel der liebliche Mond des Nachts aufgeht, und wie er ſanft dahin gleitet! ſieh die Flüſſe und Bäche in ihren Betten fortrollen; ſieh, wie Blumen und Gras aus der Erde hervorkeimen, und der Bäume Gipfel alljährlich höher ſproſſen; ſieh, wie ſie Blätter und Blüthen hervortreiben, und die Früchte ſtets ſich zur Reife vergröſsern!

Sieh, wie die Nebel emporſteigen, und der Sturm die Wolken dahin jagt! ſieh, wie die Blitze herabſchieſsen, und hör, wie die Donner durch die Wolken rollen! O welche groſse, welche unendlich zahlreiche, welche herrliche Bewegung! Wer iſt es, der ſie anhebt, und unterhält und leitet? Merkſt du jetzt, wer es iſt? (*nachdrucksvoll und feierlich*) *Gott*, der groſse Geiſt, der Alles mit ſeiner Macht durchwirket, von dem dieſs Alles iſt, der um, unter uns, und überall iſt, von dem Alles iſt und kommt, der Alles ſieht, weiſs und kennt, aber auch weit gerechter und beſſer iſt, als unſer eigener Geiſt ſich

ſich nur denken mag. Höre es noch einmal: um und unter uns iſt Gott, der groſse Geiſt. — Wie iſt dir, wenn du in die Welt hinausblickſt und all dieſes Groſse, Gute und Schöne ſieheſt? was denkſt du nun? was fühlſt du gegen den, der ſich dir darin zu erkennen giebt? Was ſollten wir ſtets anders thun, als in jedem Augenblicke, wo wir daran denken, auf die Knie fallen, und ſagen: „Groſser Gott, wir ſind dein. Durch „dich leben wir, und Alles — aber dir wollen „wir auch leben. Du biſt die Liebe, denn wo „ſich unſer Auge hinkehrt, kömmt ihm ein Be„weis deiner Liebe entgegen. Allein wir lieben „auch dich über Alles. Du biſt aber auch die Ge„rechtigkeit ſelbſt; du weiſst Alles, ſtrafeſt das „Böſe, und belohnſt das Gute; darum wollen „auch wir durchaus gerecht und gut ſeyn. Du „biſt überall, wir ſehen dich zwar nicht, aber „wir wiſſen dich um uns, und denken deiner „mit Verehrung."

Und ſieh, lieber Fritz! wenn du ſo an Gott denkeſt, dich gleichſam ſo vor ihn hinſtellſt; und bey dir ſo zu ihm ſprichſt; dann biſt du *fromm*, und was du thuſt, heiſst *beten.*

Kannſt du dir nun denken, was die Leute in der Kirche thun, wenn ſie ſingen und beten? Da denken ſie ſich Gott gegenwärtig, und ſprechen ſo zu ihm. Aber, weil Gott unſer aller Vater iſt, und uns ſeine Liebe alltäglich ſo ſehr beweiſt, ſo verſprechen ſie ihm auch hier ver-

ſam-

ſammelt, ſich einander immer und recht ſehr zu lieben.

Lieber Fritz! Nun weiſst du, was Gott iſt, du weiſst, daſs er ſtets um uns iſt, und wirket, alles ſieht und kennt, alles giebt und macht, und uns unendlich liebt. Wie willſt du nun in der Zukunft gegen den lieben Gott ſeyn? Eine allgemeine praktiſche Kindes-Religion folgt nun im Unterrichte.

Gottesfurcht und Gottesliebe, und ein gutmüthiger Sinn gegen Menſchen, ſind die holden Tugenden, die im lieblichen Kindesgewande erſcheinen, und die hohe Unſchuld beugt nun ſchon mit Innigkeit die Knie, faltet mit Herzlichkeit die Hände, und betet mit Rührung zu ihrem Gott und Vater *aus der Seele**).

O möchte mir's gelungen ſeyn, durch dieſes der Kürze wegen nothwendig matte Beyſpiel der Unterrichts-Praxis den Lehrern die Idee anzudeuten, die ich in ihnen zu wecken mich ſehne.

Der

*) Eine Mutter, deren Kind nach dieſer Methode unterrichtet, und bis zu dieſem Punkte gekommen war, erzählte mir mit ſeliger Wonne, daſs ihr Kind, welches geſtern vom Lehrer aufgefordert worden sey, von nun an seine Morgen- und Abend-Gebete zu machen, des Abends vor dem Schlafengehen, wo es ſich allein glaubte, einige Worte auf den Knieen mit ſolcher Innigkeit gebetet habe, daſs ſie, die Mutter, die es belauſchte, der Thränen ſich nicht habe enthalten können.

Der Gedanke Gottes — nicht *Begriff*, wenn die *Idee* noch in der Morgenröthe Schimmer ergriffen, muſs mir das Produkt zweyer Anſichten ſeyn, die ſich in der kindlichen Seele emporheben. Der Gedanke des *Moraliſchen*, und der Gedanke des *Geiſtigen* an ſich. Es ſind dieſe beyden Gedanken gleichſam die zwey Elemente, um einen Funken zu erzeugen, den der Blick in die Natur auf einmal zum Lichte entzündet.

Darin lag das Unheil, daſs man bisher Anfangs von Gott etwas *lernte*, und in der Folge von ihm *Begriffe* erhielt. Da blieb er *auſser dem Herzen des Menſchen*, und wurde auf dem Throne geſucht, mit Bitten und Opfern angegangen, damit er vergebe, begnadige und beglücke.

Weder der Drang der Empfindung, die mir die betrübte Erfahrung im Gemüthe aufregt, noch die Gränze des Werkes geſtattet mir, dieſen wichtigen Gegenſtand noch weiter zu verfolgen. Eine Frage bleibt noch übrig: was wird auf dieſer Stufe noch für die äſthetiſche Bildung geleiſtet?

§. 377.

Es gehört mit zu den bedauernswürdigen Mängeln der Volksbildung, daſs dieſe Menſchenklaſſe, welche die entzückenden Bilder der Natur-Schönheit, oder der geoffenbarten himmliſchen Schönheit am meiſten vorm Auge hat, gar nicht die Anleitung in der Jugend erhält, ſie zu ſchauen, zu beherzigen, ſich daran zu ergötzen.

zen. Der Sonne prachtvoller Aufgang wird vom Auge des Landmannes nicht gesehen. Der Thautropfen Edelsteine flimmern am Grase nicht für seinen Blick. Der Blüthen Schnee erregt kein Entzücken in seinem Gemüthe. Umsonst trillert die Lerche vor seinem Ohre den Morgen-Lobgesang, umsonst bemüht sich die Nachtigall des Abends, die Gefühle der Sympathie in seinem Herzen zu wecken. Kaltblütig geht er nach dem Gebete seines Morgengrusses hinter seinem Viehe zur Arbeit, und ermattet kehrt er des Abends wieder zurück, sich sehnend nur nach Speise und Trank und Ruhe.

Wie weit seliger lebte das Volk in seinem Berufe, wenn diese reiche Quelle der Wonne seinem Auge und Gemüthe nicht verschlossen wäre, und welchen Einfluss müsste erst die Bildung seines ästhetischen Sinnes auf seine Sittlichkeit und Religion haben?

Wie soll denn aber diese ästhetische Bildung erzielt werden? Wer könnte jetzt noch fragen?

Der Lehrer führt das Kind auf die offene Flur. Was hat, was vermag er hier zu leisten? Wem die gegebenen Winke nicht genügen, der entsage seinem Berufe.

Nur ein Wink ist noch nöthig. Aller Unterricht soll praktisch seyn, welche praktische Seite ist nun diesem abzugewinnen?

Das Kind kömmt nun schon in Umgang mit Menschen ausser dem Hause, wie soll es sich gegen sie benehmen? Es kömmt in fremde Häuser,

wie

wie ſoll ſich's hier betragen, um wohlgefällig zu ſeyn? Es genieſst nun das Glück, in die Kirche gehen zu dürfen, welchen Wohlanſtand hat es hier zu beobachten? Lehrer! bedürft ihr nun noch mehr Anweiſung, den Geiſt dieſer *Lebens-Unterrichts-Methode* zu faſſen? Iſt es wohl noch nöthig, daſs ich alle Kreiſe mit euch durchwandere?

Sollte es euer Wunſch ſeyn, dann will ich zur andern Zeit, und mit einer andern Schrift in der Hand, die nur dieſen Zweck hat, gerne euer Begleiter werden. Indeſſen kann ich hier mich nicht von euch trennen, ohne noch einen der *wichtigſten* Punkte zu berühren, die *poſitive Religion*, oder das *Chriſtenthum.* Seine Begründung geſchieht auf den übrigen Lebensverhältniſſen.

Die übrigen Lebensverhältniſſe.

Vom Bezirks- oder Landgerichte in religiöſer Beziehung.

§. 378.

Der Unterricht über das dritte Lebensverhältniſs erhält eine Abänderung in Beziehung auf die Elementar-Jugend groſser Städte, und des Landes. Bey jener Jugend ſchreitet er von der Hauptſtadt ausgehend die Gerichte einzeln durch, und läſst überall die Idee der *Gemeinſchaft* vorleuchten, bis er ſodann am Ende auf das Eine und Ganze der Provinz, oder des Departe-

partements, oder des Kreiſes u. d. gl. zurückkömmt. Der Unterricht hat aber auch in groſsen Städten eine ſo groſse mannigfaltige Welt, daſs er ſich ohnehin darin noch länger verweilen muſs, als wenn er auf dem Lande die Dorf- und Land-Gemeinde und das zugehörige Gericht durchwandert.

Was in der Stadt das Stadt-*Gericht* iſt, das iſt auf dem Lande das Land-*Gericht*. Die Gemeinde oder Gemeinſchaft kömmt nur unter einer doppelten Beziehung vor, nämlich der *adminiſtrativen* und der *juridiſchen*, worauf der Lehrer ſehr zu achten hat. Nachdem ſich die Idee der Gemeinſchaft im kindlichen Verſtande ſchon etwas mehr ausgebildet hat, läſst der Lehrer dem Kinde ſelbſt die Bemerkung machen, daſs *eine Gemeinde* auch gleiche Geſetze zu befolgen, und nach dieſen Geſetzen gerichtet werden müſſe.

So kömmt nun der Unterricht in der Stadt vom *Bürgermeiſteramte* und der *Polizeydirection* auf das *Stadtgericht*, und es bildet ſich in derſelben Gemeinde ein neues Lebensverhältniſs; auf dem Lande aber, wo die Adminiſtration öfters mit dem Gerichte vereint iſt, wird der Richter nur unter der zweyfachen Beziehung dargeſtellt.

Der Hauptpunkt, worauf man hier die Aufmerkſamkeit zu richten hat, iſt der pflichtmäſsige Wunſch, daſs die Geſetze von Allen treu befolgt werden möchten, damit dieſs ſchöne Band der Gemeinſchaft nie geſtört werde, und der Regent

der-

derſelben immer nur als *Vater* ſich zeige. Dieſs bildet den herrlichen Uebergang zur *poſitiven Religionskenntniſs.*

Der Boden für dieſe heilige Pflanze wurde früher zubereitet, ihr Saame geſtreut, und zum Keime befördert; es bedarf derſelbe nur der wahren Sonne, um, wie die phyſiſche Sonnenpflanze von der ihrigen, von dieſer Wärme Licht und *Richtung* zu erhalten. Die Hauptſache der vorher begründeten Religion war die heilige Pflicht, *ganz nach dem Willen Gottes zu ſeyn.* Was hieraus hervorgeht, iſt der Wunſch, dieſen Willen ganz und beſtimmt zu kennen, und wenn möglich, von ihm ſelbſt ausgeſprochen zu wiſſen, ſo wie die irdiſchen Obern ihren Willen verkünden laſſen.

Iſt dieſer Wunſch lebhaft erzeugt, ſo tritt die erfreuliche *Geſchichte* der Offenbarung ein. In der That, heiſst es, ſind wir ſo glücklich, Gottes Willen beſtimmt zu wiſſen.

Der Religionsunterricht wird nun parallel gehen mit der bürgerlichen Geſetzlehre *geſchichtlich*, und zwar in einer dreyfachen Steigerung, ſo, daſs er durch die drey Lebensverhältniſſe, Gericht, Provinz und Reich durchgeführt wird, nämlich Geſchichte des *göttlichen Geſandten Jeſus* *), *Geſchichte deſſen, was er lehrte, und Geſchich-*

*) Das alte Teſtament muſs viel ſpäter gekannt werden, und zwar erſt nach dem geſchichtlichen Religionsunterrichte, wo der dogmatiſche beginnt.

ſchichte deſſen, was er anordnete, damit ſeine Lehren ſtets beſſer erkannt und befolgt werden.

Wer dieſen vorgezeichneten Gang nur mit einiger Aufmerkſamkeit überdenkt, wird ſich ſelbſt ſagen müſſen, daſs er mit dem des Unterrichtes über die bürgerlichen Verhältniſſe ganz parallel gehe.

Sobald der Schüler ſein Reich kennen lernt, und hier das Eine im Gegenſatze mit Andern ſieht; da iſt der herrliche Punkt, wo ſich die Lehre von der Kirche, als dem Gottes-Reiche, das ſich über *alle* Menſchen verbreitet, anknüpfen läſst.

So wie der Schüler in ſeinem Reiche die Anſtalten bemerkt, welche der Regent zur immer beſſeren Erkenntniſs deſſen unterhält, was uns zu wiſſen nöthig iſt; ſo begreift er auch um ſo leichter die kirchlichen Anſtalten zu demſelben Zwecke, nur in höherer Beziehung.

Durch eine ſolche Vorſchule ins Heiligthum der Religionskenntniſs geführt, *erkennt* dann (*er lernt nicht mehr*) der Menſch gewiſs, was *Religion*, was *Andacht*, was *Frömmigkeit* ſey, und *erlernte Glaubenslehre*, *mechaniſcher Gottesdienſt*, *ſtupide Bigotterie*, *eigennützige Frömmeley*, und *verderbenſüchtiger Fanatismus*, dieſe Furien der Menſchheit, welche bey einem mangelhaften Religions-Unterrichte ſich unter die Sterblichen ſchleichen, um ſie mit Wuth und Luſt zu quälen, müſſen dann entfernt bleiben; denn der Menſch *lebt* in der Religion, und ſein Leben und Seyn

nach

nach Gottes Wille ist ihm Religion; seine Andacht aber ist ihm das heilige Mittel, *in der Religion sich zu stärken.*

Darum geht er von der Stätte der Andacht *heiliger* hinweg, da der Bigott durch die Andacht *schlimmer* werden muss.

Das Lebensverhältniss Europa's, wo der Schüler die Idee des Staates in so mannigfaltigen Modifikationen dargestellt sieht, und dagegen die Kirche als eine Anstalt für alle Menschen, kennen lernte, gewährt die schöne Veranlassung, von einem bestimmten *Religions - Lehren - Systeme* zu reden, wodurch *diese Einheit* ihre unerschütterliche Grundlage erhalten soll. Derselbe Gang, den vorher die Geschichte nahm, wird nun von der Religions - Wissenschaft verfolgt.

Die Genuität der Offenbarung, die Wahrheit ihrer Lehren, und die Zweckmässigkeit der Anordnung zur Bewahrung und Fruchtbarmachung derselben, sind die Stufen des letzten Unterrichts.

Ueber die Real - Unterrichtsmethode.

§. 379.

Ein Grundsatz bestimmte uns die ganze Menschen - Erziehungs - Lehre, *einer* und *derselbe* die Lehre vom Unterrichte insbesondere.

Derselbe, nur unter der *Ansicht des Lebens* sich darstellend, bestimmte uns auch die Unterrichtskunst, und die Elementar - Unterrichtsmethode.

thode. Er mufs uns demnach auch die noch übrigen Methoden bestimmen.

Dieselben Vorschriften, welche also aus dem Grundsatze für die erste Unterrichtsmethode hervorgingen, müssen auch bey den übrigen Methoden in Anwendung kommen, denn im Grunde genommen, mufs es immer nur eine und dieselbe Methode seyn, bezogen nur auf ein *bestimmtes Leben*, und in der Anwendung darnach modifizirt.

Wir wollen uns daher der Idee des *Lebens* eines *Realschülers* bemächtigen, und darauf die Vorschriften des Unterrichtes anwenden, um so die Idee der *Real-Unterrichts-Methode* zu erhalten.

Die Realschüler theilen sich nach ihrem dreyfachen Leben, *Landwirthschaft*, *Gewerb*, *Handel*, in drey Klassen; jedoch vereinigen sich alle in dem, *dafs ihr Leben ein praktisches Behandeln der Dinge ist*. In dieser Hinsicht giebt es für alle *eine* Unterrichtsmethode, welche sich nur für jede Klasse wieder besonders modifizirt.

§. 380.

Um die Real-Unterrichts-Methode mit Konsequenz und Sicherheit anzugeben, ist vor allem nöthig, die Klassifikation der Real-Schulen aus den früheren Prinzipien hier ins Gedächtnifs zu rufen. Es giebt nämlich eine Realschule, deren Zöglinge schon thätigen Antheil am bürgerlichen Leben nehmen, die *Feiertags*-Schule; es giebt

eine

eine Realſchule, die als ein *Realgymnaſium* betrachtet werden kann, und es giebt eine Realſchule, in welcher ſich die Zöglinge für das höhere bürgerliche Leben vorbereiten, *Realinſtitut.*

§. 381.

Die Methode für die erſte Schule iſt durch die Idee der wirklichen Theilnahme am gemeinen bürgerlichen Leben beſtimmt. Denn es darf nur der allgemeine Grundſatz eines wahren Lebensunterrichts: Der Menſch müſſe in ſein Leben geſtellt werden, damit er es ſchaue und ergreife, nur in Bezug auf dieſe Idee in Anwendung kommen, ſo ergiebt ſich die Methode ganz natürlich. Der Reallehrer wird nämlich darauf Bedacht nehmen, auch hier ein Lebensverhältniſs nach dem andern mit dem Schüler in ununterbrochener Reihe durchzuwandern.

§. 382.

Die früheren Grundſätze über den Realunterricht und die Bildung der Jugend zum höheren bürgerlichen Leben, verbunden mit der Idee einer höheren Einſicht in die Verhältniſſe des bürgerlichen Lebens, leiten den Lehrer der eigentlichen Realſchule oder des Realgymnaſiums auf die wahre Methode des Unterrichtes.

Der Hauptgrundſatz der wahren Methode, der Menſch müſſe immer in das Leben geſtellt werden, nach welchem er ſtrebt, damit er jede Lehre, die ihm darüber werden ſoll, mit Begier-

gierde von selbst auffasse, und zu seinem Eigenthum mache, muss denn auch hier dem Lehrer vorschweben. Aus diesem Grunde ist daher nothwendig, dass der Lehrer gleich im Anfange seine Schüler mit allen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens bekannt mache und ihnen die Bilder der höheren Verhältnisse vorhalte, aber dann auch die Folgerung vor ihren Augen hervorgehen lasse, dass auch eine höhere Einsicht in die Kenntnisse der Natur und der Welt nöthig sey, um an solchen Verhältnissen thätigen Antheil zu nehmen. Es wird diese Einleitung zu seinem Unterricht nicht nur die fruchtvollste Weihe seiner Schüler, sondern auch der bleibende Anhaltspunkt seyn, auf welchen er mit jedem Moment des fortlaufenden Unterrichts zurückkommen kann, um stets wieder von dem obersten Grundsatz der Methode wiederholten Gebrauch zu machen.

Auf eine solche Grundlage vermag denn der Lehrer der Realschule mit Erfolg fortzubauen. Der zweyte Grundsatz, der ihn leitet, ist, dass es in dieser Schule hauptsächlich um eine höhere praktische Einsicht zu thun sey, und sein Geschäft darum nicht sowohl in praktischen Anweisungen bestehe, wie es das Realinstitut fordert, sondern in einer *Uebung* des Verstandes, um die Natur in praktischer Hinsicht immer mehr zu durchdringen, und denselben auf die gewählten Lebensverhältnisse in Anwendung zu bringen.

Die Uebung selbst fordert eben, weil es eine höhere Verstandesbildung seyn soll, bey jeder

beson-

besonderen Kenntniss, z. B. Naturbeschreibung, Naturlehre etc. den logischen Gang, und darin unterscheidet sich die Unterrichts-Methode dieser Schule von der Feiertagsschule, welche, weil die Schüler erstens nicht den höheren Grad der praktischen Einsicht bedürfen, und zweytens am gemeinen bürgerlichen Leben schon thätigen Antheil nehmen, ihren Unterrichtsgang an die äusseren Lebensverhältnisse fesselt.

Wenn diese hier angedeutete Unterrichts-Methode bey der eigentlichen Realschule durchaus beobachtet wird, dann werden sicher die Klagen, dass die Schüler, welche aus Realschulen zu Geschäften kommen, mit allen ihren erworbenen Kenntnissen von Naturlehre, Mathematik etc. unbrauchbar seyen, nicht gehört werden.

Noch einmal sey es erinnert: *der Mensch muss stets in das Leben gestellt werden, nach welchem er strebt, damit er jede Lehre, die ihm darüber werden soll, mit Begierde von selbst auffasse, und zu seinem Eigenthum mache.*

§. 383.

Was nun die Methode nach ihrem Verzeichnisse der Lebensverhältnisse noch zu leisten hat, ist die, jedoch leichte Lösung der Fragen: Was ist dem Stande der Landwirthschaft, oder dem Gewerbstande etc. etc. von der Kenntniss der Natur, des Menschen, und Gottes, auf jeder Stufe zu lehren nöthig?

Es muſs aber nun Jedem, der ſich der Idee des Lebens eines Realſchülers bemächtigt hat, in die Augen ſpringen, daſs die Lehre der Natur bey dem erſten Stande mit den Erdarten, bey dem Gewerbſtande mit dem Materiale des Handwerkes, bey dem Handelsſtande mit dem, was Gegenſtand des Handels iſt, beginnen müſſe.

§. 384.

In der Vorausſetzung, daſs die wahre Elementar-Methode ihren Unterricht im letzten Lebensverhältniſſe mit den *allgemeinen* Begriffen der Natur geſchloſſen hat, und die Natur als die Quelle des Lebens im Allgemeinen darſtellte, iſt es nun des Realunterrichtes Sache, das beſtimmte Leben in der allgemeinen Lebensquelle zu ſuchen; folglich muſs er, wenn gleich die allgemeinen Begriffe der Natur vorausſchickend, mit dem Theile der Naturlehre anheben, durch deſſen Darſtellung er die Quelle des Lebens *für das beſtimmte Leben* aufdeckt.

Allein ſeiner Beſtimmung gemäſs darf er ſich nicht bloſs auf das Aufdecken oder Anzeigen, oder Beſchreiben beſchränken, ſondern muſs *in die Sache dringen*, daher ſpricht er überall die *Eigenſchaften* der Sache an — *in Beziehung auf dieſes beſtimmte Leben.* Beobachtet er nun auch das Geſetz der allmähligen Steigerung, und feſſelt ſich an ſein aufgefundenes Schema; ſo hat er alle Forderungen eines Realunterrichtes erfüllt, wie aus folgenden Vorzügen erhellt.

Er-

Erstens, ist dieser Unterricht nicht vag und *gleichsam* spielend, wie er es als Elementar-Unterricht in Hinsicht auf die behandelten Materien war, sondern ganz *bestimmt*, wie er sich für *diese* Jugend schickt, welche schon eine Bestimmung des Lebens erhalten hat.

Zweytens, ist er im wahren Sinne praktisch und lebendig.

Drittens, nimmt er stets das niedere Anschauungsvermögen vorzugsweise in Anspruch, indem er es immer an die Sache bindet.

Viertens, sind alle seine Uebungen durch die untergestellten Beyspiele des Lebens erfüllt.

Er hebt deswegen mit Dein an: Deine Lebensbestimmung ist diese. Die Quelle alles Lebens ist die Natur (Begriff der Natur), in wie weit ist sie es nun in Beziehung auf deine Lebensbestimmung? Diess ist der Punkt, den wir kennen zu lernen haben, und: *in wie weit ist die Natur diese Quelle in unserem Bezirke?* Diess ist die zweyte Frage, die wir uns aufgeben. Indem nun die Realschule für die Landwirthschaft die Produkte aufzählt, welche ihr Stand erzielt, beginnt sie ihren eigentlichen *Realunterricht* mit den Eigenschaften der Erde, d. i. des Bodens, und da die Realschule für den Gewerbstand dasjenige aufzählt, was jener Stand liefert, wird ihr erster Unterricht *Real*-Unterricht, in wie ferne er von *den Eigenschaften des Materials spricht*, woraus alles, was weiter zu liefern ist, verfertigt wird. Eben so verhält sich die Handelsschu-

le,

le; indem ſie überhaupt die Gegenſtände des Handels aufzählt, und auch von dieſen die Eigenſchaften zergliedert, damit ſie Gegenſtände des Handels ſeyn können. Nach dieſer allgemeinen Erörterung, als Baſis des Unterrichtes, wird nun zur zweyten Frage geſchritten, durch deren Löſung das Allgemeine nicht nur ſeine praktiſche Verdeutlichung erhält, ſondern auch die Veranlaſſung gegeben wird, alle mit dieſem Unterrichte verwandte Lehrgegenſtände auf eine gleich fruchtvolle Weiſe vorzunehmen, und wie bey dem Elementar-Unterrichte an der dargebotenen Stufenleiter des Symbols von Kreis zu Kreis hinauf zu ſteigern.

Dieſe wenigen Winke mögen für den denkenden Leſer ſchon hinreichend ſeyn, um den Geiſt der wahren Real-Unterrichts-Methode für die erſte Schule zu faſſen, und die Ueberzeugung zu gewinnen, daſs auch ſie Methode eines *Lebens*-Unterrichtes ſey.

§. 385.

Bey der allgemeinen Unterrichtslehre wurde bemerkt, daſs die Realkenntniſſe dem Menſchen nöthig ſeyen, um ſeine phyſiſche Subſiſtenz ſelbſt begründen zu können. Aus dieſem Grunde verlangt alſo nicht bloſs die Naturkenntniſs, ſondern auch die des Menſchen, (*Anthropologie*) bey dem Realunterrichte ihre beſondere dreyfache Behandlung nach den drey beſonderen Ständen

den der Schulen in phyſiologiſcher und pſychologiſcher Hinſicht.

Daſs dieſe Kenntniſſe eben nicht ſo ſtrenge an das Schema der Lebensverhältniſſe gebunden werden können, wird natürlich zugegeben werden müſſen; allein man wird auch anderer Seits zugeben, daſs das vorzüglichſte Feld des Real-Unterrichtes *das Gebiet der Naturkenntniſs* ſey in Verbindung mit allen dazu gehörigen Lehrgegenſtänden. Die phyſiologiſche Kenntniſs bezieht ſich auf die jedem Stande nöthige Diätetik; daher ſie auch am beſten von dem Klaſſenlehrer behandelt werden kann. In wie ferne aber die pſychologiſche Kenntniſs bey der Realſchule mehr zum Uebungsmittel im ideellen Unterrichte dienen ſoll, iſt es nothwendig, daſs der allgemeine Reallehrer ſie zu ſeiner Sphäre ziehe.

§. 386.

Der ideelle Unterricht hat bekanntlich zum Zwecke die Form der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Liebe und Schönheit bey allen Schülern gleich zu befördern. Soll nun der Unterricht auf dieſer Seite dem auf jener parallel gehen, ſo muſs der *eine* Lehrer, der Methode getreu, auch hier ſeinen Unterricht an Gegenſtände binden, welche jedes Lebensverhältniſs in ſich ſchlieſst. Ein Mittel der Uebung zur Beförderung des Wahrheits-Sinnes iſt der Unterricht in der *Pſychologie*, *Sprache* und *Logik*. Dieſe drey Lehrgegenſtände müſſen alſo der Methode getreu ihr

Uebungs-

Uebungsfeld immer nur in dem Lebensverhältnisse suchen, auf welchem der Schüler überhaupt steht.

Des Realschülers als Lehrjungen z. B. erste Bestimmung ist, das Material zu erkennen; die richtigste Denk-Uebung beginnt daher in der Psychologie mit der Beobachtung des menschlichen Triebes nach der bestmöglichsten Subsistenz, woraus die Folgerung hervorgeht, daſs jeder alle Mittel und Bedingungen, folglich vor allem die ersten kennen müsse. Da die Kenntniſs der Mittel für *dieses Leben* vor allem die Kenntniſs des Materials voraussetzt, so ist davon eine *sehr bestimmte* Kenntniſs nothwendig. Es fällt nun die logische Uebung ein, indem der Lehrer alles gemeinschaftliche Material logisch klassifiziren läſst.

Die Uebung in der Sprache vollendet den Unterricht dadurch, daſs der Schüler die Verzeichnisse des klassifizirten Materials verfertigen und richtig schreiben, so wie auch im Briefwechsel um die Herbeyschaffung desselben sich üben muſs.

Der Unterricht zur Beförderung des rechtlichen Sinnes beginnt mit dem Begriffe einer rechtlichen Verfassung überhaupt, und als Folgerung hieraus mit der Erklärung des Verhältnisses dieser Stände zu der Obrigkeit, unter welcher sie zunächst stehen.

Der Unterricht zur Beförderung der Liebe, oder der Religions-Unterricht muſs, nachdem der

Real-

Realſchüler einer jeden Konfeſſion in dieſem Alter zur Kirchen - Kommunion übergegangen iſt, dem Religionslehrer überlaſſen werden.

Der Unterricht zur Beförderung des äſthetiſchen Sinnes beginnt mit der Hinweiſung auf die Schönheit der Natur im Ganzen genommen, zum Gegenſpiele in Hinſicht auf das *Vereinzelte*, auf das rohe Material, das ſie liefert, damit ſodann auf der zweyten Stufe, wo der Unterricht zur Bearbeitung oder Behandlung des Materials übergeht, von der Natur das Bild der Schönheit entnommen, dem Menſchen zur Seligkeit und zum luſtvollen Nachbilden vorgehalten werden kann.

Die Gränze dieſes Werkes geſtattet nicht eine ausführliche Darſtellung der Unterrichts - Methoden; der Zweck mag jedoch durch dieſe wenigen Winke hinſichtlich der Real - Unterrichts-Methode erreicht ſeyn; daſs man nämlich einſehe, ein Real - Unterricht, welcher dem gelehrten oder Gymnaſial - Unterrichte hier gleich behandelt wird, verfehle ſein Ziel — ſey nicht bloſs von keinem oder geringem Erfolge, ſondern oft nachtheilig; indem er die Menſchen, welche *zur Thätigkeit der niederen Stände* beſtimmt ſind, für dieſe unaufgelegt macht.

Die Erfahrung hat auch hierüber ſchon ſattſam entſchieden, indem ſie ſo viele Beyſpiele aufweiſt, daſs der *gelehrte Bauer*, *Gewerbsmann* und *Kaufmann* verdarb, wenn er nicht durch beſon-

ſondere Umſtände bewogen, ſich zur *erforderlichen Thätigkeit* umſtimmte.

Noch einmal ſey es erinnert: darin beſteht der wahre Real-Unterricht, daſs er ſich ſtets an das Leben der niedern Stände feſſelt. Auf dieſe Weiſe geht auch kein Subjekt, das ihm übergeben wird, verloren; denn geſetzt auch, daſs vorzügliche Köpfe zu weiterem Emporſtreben in ſich Kraft und Beruf fühlen, ſo werden dieſe gerade die wahren *Volksgelehrten*, und die brauchbarſten, nützlichſten, ja vortrefflichſten Volksführer, weil ſie, wenn ſie ihr Studium fortſetzen, *es jederzeit auf das Leben beziehen*, und darum auch in jedem Momente zu einer neuen Erfindung oder einer neuen Idee aufgelegt ſind, ja ſich gedrungen fühlen, *die Beziehung auf das Standesleben mit anzudeuten.*

§. 387.

Das Real-Inſtitut befaſst ſich nicht mehr mit dem eigentlichen Unterricht, ſondern ertheilt Lehren und Anweiſung, durch welche der reifere Jüngling ſich ſelbſt unterrichten und vollends ausbilden muſs; daher läſst ſich auch keine Methode des Unterrichts mehr für dieſes vorſchreiben, ſo wenig von einer Methode bey dem Univerſitäts-Unterricht die Rede ſeyn kann, ſondern es müſſen jedem Lehrer die Eigenſchaften und Tugenden, wodurch er im Lehren den Selbſtunterricht zu befördern vermag, ſchon aus dem

Grun-

Grunde zugemuthet werden, weil er an dieſem Platze ſteht.

Von der höheren Elementar-Unterrichts-Methode.

§. 388.

Die höhere Elementar-Unterrichts-Methode iſt bis auf einen wichtigen Punkt ganz dieſelbe, wie die für Elementar-Volksſchulen. Dieſer wichtige Punkt wurde oben ſchon angedeutet. Nämlich im Durchwandern der Lebensverhältniſſe *müſſen nur die höheren Lebens-Anſichten angeſprochen werden*, um den Unterricht der Vorſchrift gemäſs praktiſch zu machen; und der Unterricht darf daher nie bey der vereinzelten Analyſe ökonomiſcher, oder technologiſcher Vortheile verweilen; denn ein ſolcher Unterricht iſt für den, welcher den Muſen geweiht, und durch ſie zum Adel emporgehoben werden ſoll, nicht nur zeitverderblich, ſondern auch nachtheilig in Hinſicht *auf die Stimmung, welche einſt das Charakteriſtiſche ſeines zukünftigen Standes ſeyn ſoll.*

Weſswegen auch die Erfahrung, wie ſchon oben im Vorübergehen bemerkt wurde, ſo manche Beyſpiele von Staatsdienern und Gelehrten aufweiſt, welche in der Volksſchule gebildet durch das nachfolgende Studium kaum mehr in den Stand kamen, das Gemeine von ſich abzuſtreifen, das ihnen in jenen Schulen angeeignet wurde.

§. 389.

Von der Gymnaſial-Unterrichts-Methode.

§. 389.

Es giebt keine *Gymnaſial-Unterrichts-Methode*, weil es keinen *Gymnaſial-Unterricht* im ſtrengen Sinne giebt, denn was mit dieſem Namen bezeichnet wird, iſt nur *Uebung des Geiſtes und des Gemüthes* durch Lehrgegenſtände, welche die Mittel der Uebung abgeben. Der wahre *Gelehrten-Unterricht* beginnt erſt auf der Univerſität, und dieſe ſteht mit der Realſchule in wahrer Parallel-Beziehung; denn ſo wie dieſe den nächſten Unterricht für das gewählte beſtimmt-praktiſche Leben in dem Volke gewährt, eben ſo ſetzet auch jene den für den Adel beſtimmten Jüngling in den Stand, das gewählte Berufsleben zu führen. Darin unterſcheidet ſich eben der heranwachſende Adel vom Volke, daſs er, um den Unterricht für ſein Leben empfangen zu können, erſt einer ſo langen und wichtigen Uebung und Vorbereitung oder eines Gymnaſialkurſes bedarf.

Wenn alſo bey dem Gymnaſium von einer Methode die Rede ſeyn ſoll; ſo muſs ſie ſich nur lediglich auf die vorzunehmende *Uebung* beziehen. Die Uebung eines Gymnaſiſten iſt aber, wie oben dargethan wurde, von zweyfacher Art: Uebung des *Geiſtes* (im engeren Sinne), und Uebung des *Gemüthes*. Das Mittel zu jener

ſoll

ſoll in der ſteigenden Behandlung aller Gegenſtände des menſchlichen Wiſſens, das Mittel zu dieſer, in der Lektüre der Klaſſiker und vorzüglich der Alten geſucht werden. Wenn alſo eine Uebungs - Methode geſucht wird, ſo muſs auch ſie von zweyfacher Art geſucht werden.

Wir würden die eine und andere mit einigen Worten berühren, wenn nicht jene durch die früheren Prinzipien ſchon angedeutet wäre. Das Einzige, was noch hier erinnert werden möchte, iſt, daſs der Lehrer in den rationellen Lehrgegenſtänden ſein Succeſſions - Schema in der *logiſchen* Steigerung eines jeden Lehrgegenſtandes ſelbſt zu ſuchen habe. Wir übergehen daher die Methode für dieſen Unterricht, und berühren nur noch den philologiſchen.

§. 390.

Der Zweck aller Methoden iſt die ſichere, leichtere und ſchnellere Erreichung des vorgeſteckten Ziels; um dieſe drey Vortheile zu gewinnen, macht ſichs der Methodiker vor allem zum Geſetze, dem Zöglinge zuerſt Intereſſe für das zu Erlernende einzuflöſsen, und darum zur Vorſchrift, das zu Erlernende mit dem Leben zu verbinden. Dann trachtet er dahin, daſs ſein Unterricht (oder ſeine Uebung) in *ununterbrochener* Steigerung fortſchreitet, und eben darum wählt er ſich dazu ein Schema der Succeſſion.

Der Lehrer fremder Sprachen muſs folglich auch dieſelben Bedingungen zu erfüllen trachten.

Al-

Allein ihm bleibt noch eine vorzügliche Forderung zu erfüllen übrig, nämlich die *Uebung* des Geistes und Gemüthes. Es entsteht nun für ihn die wichtige Frage: wie soll ich den fremden Sprachunterricht beginnen? Soll ich nur dem Zöglinge Interesse dafür einzuflösen suchen, und wie bisher mit *den Deklinationen des Mensa und Dominus, und den Konjugationen des amo und doceo etc. beginnen?* — Soll ich meinen Zögling anhalten, sie genau auswendig zu lernen, und ihm aufgeben, daſs er mir Beyspiele ohne Fehler darnach verfertige?

Zeigt mir doch die Erfahrung immer und allezeit, daſs man nur mit einem gewissen Zwange des Knaben und nur äuſserst langsam*) zum Ziele komme. Ja, ist denn ein *solcher* Sprach-Unterricht nicht dasselbe, wie der des mechanischen A B C und Buchstabirens? Endlich, wodurch erreiche ich den Hauptzweck, die *Uebung* des Geistes und Gemüthes? Wie soll ich also beginnen? Was sinne ich lange nach einer Methode? Kann ich mir wohl eine bessere ersinnen, als

*) Man bedenke doch, daſs Schüler oft vom 8ten Jahre an bis zum 14ten nicht fehlerfrey Latein schreiben, und nicht im Stande sind, ohne Wörterbuch und vieles Nachdenken einen Klassiker zu übersetzen, und Kinder lernen oft in einem Jahre französisch sprechen, und zwey Jahre darauf auch richtig schreiben. Ist denn diesen, wenn sie sonst keine fremde Sprache erlernen, das Französische nicht, *wie Studenten das Lateinische?*

als welche die grofse Lehrerin der Natur mit dem Menfchen in diefer Hinficht befolgt?

Der Menfch hat den Trieb, mit andern fich zu unterhalten, dazu bedarf er ihrer Sprache. Er hört andere fprechen, merkt fich die Bezeichnung ihrer Gedanken durch gewiffe Töne, Wörter, Redensarten, und gebraucht fie zum gleichen Zwecke. So erlernt er mit der gröfsten Leichtigkeit die Sprache der andern; aber was die Hauptfache ift, er erlernt fie *mit einer untrüglichen Sicherheit.*

Was habe ich nun mit einem Studenten vor? Ich will, dafs er mit Männern des Alterthums in ihrer Sprache Umgang pflege.

Will ich nun denn nicht einen gleichen Weg zum Ziele einfchlagen?

Allein wie flöfse ich dem Studenten das Intereffe für meinen Unterricht ein? Ich trachte, in ihm eine feinem Vermögen angemeffene Vorftellung von dem Leben zu erwirken, welchem er entgegenftrebt, und fage ihm, dafs einft vorzügliche Männer, welche aber eine andere Sprache als wir redeten, uns darin zum Mufter dienten; und wecke fo das Verlangen, mit diefen in ihrer eignen Sprache zu reden. Es ift geweckt, und ich lege den leichteften Klaffiker vor, um das Vorhaben auszuführen.

Mechanifch ift zwar der erfte Anfang, fo wie beym Kinde, das feine Mutterfprache erlernt;

allein

allein der zweyte Schritt, der hier gethan wird, ist schon *gymnasiastisch*, um mich so auszudrükken; denn er spricht schon das Philologische dadurch an, *daſs der Lehrer den Schüler auf die Formen der Konjugationen und der Deklinationen aufmerksam macht, und zwar in der Art, daſs er ihn dieselben selbst auffassen läſst.* So arbeiten denn Gedächtniſs und Verstand mit eigener Thätigkeit hier schon in Verbindung, und nicht lange steht es an, daſs der Schüler Reden übersetzt, von welchen er nur einige Worte kennt, und den Sinn der übrigen für sich selbst aus dem Zusammenhange erräth.

Was aber bey dieser Methode noch vorzüglich gefordert wird, ist, daſs bey dem Unterrichte in der Folge auch die lateinische Sprache gesprochen werde, so lange der Unterricht in ihr ertheilt wird.

Mit der griechischen hat es ein anderes Verhältniſs, als mit der lateinischen, weil es bey dieser Sprache nicht bloſs auf die Lektüre der Klassiker ankömmt, sondern sie mit zum Wechselbande der höheren Welt überhaupt gehört, und folglich in dieser Beziehung gleichsam zur lebenden Sprache wieder erhoben werden muſs.

Wer diese Winke faſst, wird sich ohne weitere Auseinandersetzung, und ohne Beweise aus der Erfahrung überzeugen, daſs durch diese

Me-

Methode mehr Latein in zwey Jahren erlernt werde, als bisher in fünf Jahren nicht erlernt wurde. Denn mit jedem Schritte nimmt der Schüler ſowohl im Erlernen der Sprache, als in der Kenntniſs ihres Baues, ſo wie am Gebrauche des Verſtandes zu. Dieſe Vervollkommnung muſs auch um ſo leichter vorwärts ſchreiten, da das Studium keine mechaniſche, ſondern eine mit dem *Leben* verbundene Uebung iſt.

Allein jeder Denker wird ſich freilich auch überzeugen, daſs mechaniſche Köpfe, wenn ſie noch ſo gut ihre lateiniſche und griechiſche Grammatik vorzukäuen vermögen, keineswegs zum erſten Unterrichte alter Sprachen taugen, ſondern daſs hierzu eigene pädagogiſche Lehrtalente erfordert werden, um den alten Mechanismus entfernt zu halten, und ſeine Fugen nur immer am ſchicklichſten Punkte von dem Schüler ſelbſt bemerken zu laſſen, während man mit ihm einen lebendigen Umgang in der Sprache ſelbſt unterhält.

Eben ſo müſſen ſogenannte Kompoſitionen, d. i. *Ueberſetzungen* der Mutterſprache in eine alte Sprache gänzlich vermieden werden, ſondern der Lehrer legt ſeine Uebung nur dahin an, daſs der Schüler ſeine eigenen Gedanken in dieſer Sprache ausdrücket. Die ſchriftlichen Uebungen können alſo nur Aufſätze ſeyn, wozu der Lehrer die Aufgaben aus der Lektion nimmt, damit die

 logi-

logiſche und philologiſche Vervollkommnung zugleich erzielt wird.

So viel von Unterrichts-Methoden, bis es dem Verfaſſer möglich wird, über alle ein eigenes Werk zu liefern.

A n h a n g.)*

Ich habe in der Vorrede zur erſten Auflage mit Redlichkeit gebeten, meinem Werke eine unpartheyiſche und ſtrenge Prüfung zu widmen, weil es um einen ſo wichtigen Gegenſtand zu thun iſt.

Einige Rezenſenten gaben ſich auch die Mühe, eine treue Darſtellung des Ganzen zu liefern, und gewährten mir dadurch ſchon die angenehme Ueberzeugung, daſs ſie den Inhalt als einen Gegenſtand von Wichtigkeit anſahen.

Ich habe mir's auch, was ich, in der Vorrede zur zweyten Auflage, ſchon bemerkte, angelegen ſeyn laſſen, auf die einzelnen Erinnerungen bey der zweyten Auflage zu achten; und es bleibt mir hier Nichts mehr in dieſer Hinſicht vorzubringen übrig, als die Bitte an den, alles genau nehmenden, aber redlichen Hrn. Rezenſenten in Gutsmuths pädag. Bibliothek: er wolle bey der Anzeige der zweyten Auflage eine eben ſo richtige Darſtellung des zweyten Theils der Schrift liefern, als er vom erſten geliefert hat; denn wenn auch *daſſelbe* Prinzip im zweyten Theil durchgeführt iſt; ſo erhält doch ſeine Anwendung auf — *Unterricht* eine beſondre Modifikation derſelben Theorie.

*) Leſer von Geiſt, und vorurtheilsfreyer Denkungsart, werden jedoch gebeten, ihn zu überſchlagen.

Zwey Rezensenten wurden mir bekannt, die mich zu einer ausführlicheren Replik aufforderten, um das Aergernifs bey den Schwachen zu verhüten.

Der eine lieferte eine kurze Anzeige meines Werkes im Morgenblatte, der andere ist H. Dr. Röfsling, welcher in seiner Lehre vom Staatszweck meine Theorie von der Kirchenlehre angriff.

Der erste bewies sich als einen Mann von redlicher Beurtheilung, ob aber auch als Mann von kalter und besonnener Prüfung, überlasse ich ihm nun selbst zu bestimmen. Ich kann ihm meine Achtung um so weniger versagen, als ich selbst in dem Unrechte, das er *meinem* Werke zufügte, indem er aus seinem Prinzip eine Gefahr für Schwärmerey und Wahnsinn herleiten wollte, ich den redlichen Gelehrten erkannte, der vor einer nachtheiligen Lehre warnen wollte, ohne das übrige Verdienst ihres Urhebers zu mifskennen.

Es war mir darum Herzensangelegenheit, *sowohl* in Hinsicht auf diesen Beurtheiler, als in Hinsicht auf das Publikum, das durch eine solche allarmirende Anzeige von der ruhigen Prüfung des Werkes selbst zurückgehalten werden mochte, die Berichtigung der falschen Ansicht ausführlich zu geben. Ich hatte daher, so bald als mir diese Anzeige zu Gesichte kam, einen Aufsatz darüber geschrieben, den ich in das Morgenblatt einrücken lassen wollte. Allein durch einen besondern dazwischen gekommenen Umstand blieb dieser Aufsatz so lange liegen, dafs ich es nicht mehr für schicklich hielt, ihn in das erwähnte Journal zu befördern.

Ich fafste daher den Gedanken, ihn bis zur zweyten Auflage des Werkes liegen zu lassen, und ihn dann mit dieser dem Publikum zu übergeben.

Ich hoffe nun mit Zuversicht, der H. Rezensent im Morgenblatte werde das Unrecht anerkennen, das er meinem Werke durch die Verbreitung des übereilten Urtheils zufügte, es tendire dahin, die Menschen durch die Idee

eines

eines — *Gottgleichwerdens?* zur Schwärmerey, und zum Wahnſinn zu bringen!

H. Dr. Röſsling machte ſich gleichfalls einer Uebereilung ſchuldig, aber nur mit dem Unterſchiede, daſs ſein Urtheil mein Werk in das gehäſſigſte Licht ſtellte, indem er ihm zumuthete, es predige — Intoleranz!! und ſey dazu gemacht, die alten Furien der Zwietracht wieder in Teutſchland aufzuregen!!!

Eine ſchrecklichere Anſchuldigung kann es wohl kaum geben. Ich fühlte mich gezwungen, ſogleich, als ich H. Drs. Röſsling Schrift las, einen Aufſatz dagegen zu ſchreiben, und ihn in ein Journal zu geben, das beſonders in dem Kreiſe, in welchem die Schrift meines Anklägers beſonders herumkommen möchte, auch eine allgemeine Lektüre iſt.

Indeſſen iſt die Anſchwärzung meiner Grundſätze und Geſinnungen viel zu groſs, als daſs ich derſelben nicht auf alle mögliche Weiſe begegnen ſollte; und darum habe ich dieſen Aufſatz auch hier beygefügt.

Iſt die Erziehung der Jugend zur Toleranz der Religions-Parteyen wahre Menſchen-Erziehung?

Als ich bey der Bearbeitung der Divinität, oder des einzigen Prinzips der wahren Menſchenerziehung die Abhandlung über das Verhältniſs des Staates zur Kirche ſchrieb, hatte ich zur Abſicht, dem Menſchenerzieher das Ziel ſeines Strebens in Hinſicht auf den angezeigten Punkt nach dem wahren Prinzip anzudeuten: weil ich die Erfahrung machte, daſs von den Erziehern entweder gar nicht darauf Rückſicht genommen, oder von Manchen ſogar ſchändlich gegen dieſen Punkt geſündiget wird. Ich erkläre es hier offen und frey: *Das Gebieten und Predigen der Toleranz für den Bürger eines Staats gehört noch unter*

die

die traurigsten Mängel der Menschen. Liebe ist das Band, welches die Menschen in jeder Vereinigung umschlingen muss; Liebe muss vorzugsweise die Seele des Vereins seyn, der wegen des menschlichen Zusammenseyns sich besonders konstruirt; Liebe muss erst die Gemüther derjenigen durchglühen, welche in einem Staate auch noch zu einem Prinzip der Religion sich bekennen. Denn denket man sich eine Vereinigung der Menschen mit Hinblick auf die Gottheit selbst, was soll, was kann die Seele dieser anders seyn, als — Liebe?

Wenn nun in was immer für einem Staate, und durch was immer für Ursachen dieses Band der innigen Menschenvereinigung zerrissen ward, nur das des bürgerlichen Vereins die Glieder desselben noch zusammenhält, und darum der Staat nur — *Duldung gebieten* — *Duldung denjenigen predigen lassen muss, welchen er selbst aus eignem Prinzip Liebe predigen sollte, denjenigen, deren erstes Religions Gesetz Liebe ist,* welches traurige — Uebel hat ihn getroffen! Welcher wahre Menschenfreund kann diess mit ruhigem Gemüthe erwägen? In wessen Busen, wenn in ihm der Funke der Menschenliebe glüht, regt sich nicht der Trieb des Nachsinnens über den Entstehungsgrund dieses Uebels, so wie über die Mittel seiner Beseitigung? Und wer könnte, wenn er diess gefunden zu haben glaubt, sich zurückhalten, seine Gedanken öffentlich mitzutheilen?

In dieser Stimmung schrieb ich meine Abhandlung, nie ahnend, dass je ein *vernünftiger* und *gutartiger* Mann Etwas Arges in ihr finden möchte. Ja, wenn ich dabey noch irgend ein Besorgniss haben könnte, so wäre eher noch diess gewesen, dass etwa irgend ein verblendeter bösartiger Fanatiker *unter den Katholiken* von dem Gedanken gereizt, ich werfe die Schuld der grossen Trennung auf die Kirche selbst, mich — etwa heimlich (nach Art solcher Religions-Freunde) als einen Feind der Kirche — denunziren würde; allein nie hätte ich's geträumt, dass

dafs ein *Proteſtant*, der ſich noch dazu der Welt als Gelehrter darſtellen will, je den Verräther an ſeinem Verſtande und Gemüthe machen könnte, dafs er mich öffentlich anklagt, ich predige Intoleranz gegen die Grundſätze und Ausſprüche unſerer Regierung, und ſuche den Religions-Hafs durch Unterricht zu verbreiten. Einen feindſeligeren (aber freilich auch, wie das Publikum einſehen wird, grund- und ſinnloſeren) öffentlichen Angriff kann es wohl gegen einen Schriftſteller kaum geben; denn er ſoll der Regierung als ein — *religioſer Aufruhr-Prediger dargeſtellt* werden. Dieſer Angriff findet ſich in einem Werke: *Die Wiſſenſchaft von dem einzigrichtigen Staatszwecke von Johann Karl Wilhelm Röſsling, Dr. der Philoſophie, Patrimonial-Gerichtshalter und Rent-Amtmann zu Buttenheim.* Die Stelle S. 82. lautet alſo: „Ein nachahmungswürdiges Beyſpiel hierüber giebt unſer gerechteſter Staat Baierns in ſeiner Verordnung vom 24. März 1809, königl. baier. Regierungs-Blatt für das Jahr 1809, S. 897 bis 920. Um ſo mehr auffallend iſt die intolerante Sprache des neueſten Werkes:

Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menſchen-Erziehung, mit beſonderer Anwendung auf eine daraus hervorgehende Elementar-Unterrichts-Methode, von J. B. Graſer, etc. wo es §. 61. heifst: „doch noch weniger ſind beſondere Konfeſſionen derſelben Grund-Religion in einem Staate denkbar, deren die eine ſich an die allgemeine Kirche anſchlieſst, die andere ſich ihr entgegenſetzt; denn durch einen ſolchen Widerſtreit geht ja ſelbſt der *Zweck des Staates* — und der *allgemeinen Kirche*, die Beförderung der Menſchenliebe verloren", und in der Anmerkung: „Der Proteſtantismus iſt ein eben dadurch erzwungenes Uebel, dafs zwiſchen der allgemeinen Kirche und den Staaten das Rechtsverhältniſs überſehen wurde. Er wird, er muſs noch aufhören, *ſobald ſie beiderſeits nur die Religion wollen.*" „Die gröſste Injurie für „die nach Vollkommenheit ſtrebende Vernunft, und jene

„an-

„angebliche Divinität, daſs der Organiſmus der einzig „wahren Menſchen-Erziehung von Neuem jenen durch „vermummende Formen begründeten Religions-Haſs ge„bären und im Elementar-Unterricht verbreiten ſoll, „welchen ſeit Jahrhunderten Feuer und Schwerdt ver„ſcheuchte und jedes mit Vernunft begabte Weſen der „Menſchheit unwürdig erklärte. Nur eine um etliche „Jahrhunderte zurückſtehende Kultur kann dergleichen „Unterrichts-Elemente zu billigen, und ihren Beyfall zu „ſehen, den Wunſch hegen.“ —

Meine angegriffene Ehre, und die dabey in's Dunkle und Gehäſſige gezogene gute Sache legen mir die ſtrenge Pflicht auf, eine ſo freche Verläumdung der öffentlichen Verachtung hinzugeben.

Ich werde zu dieſem Endzwecke vor Allem meine Grundſätze über die Menſchenerziehung, in Bezug auf Religions-Konfeſſionen im Staate, hier deutlich auseinander ſetzen, und in meinem Werke nachweiſen. *Ich* werde dann dem Publikum die Mittel zu urtheilen gewähren, ob entweder Religions-Eifer vom Verſtande verlaſſen, oder der Verſtand vom Anſchwärzungstriebe geblendet, ſich zu dieſer Anklage meiner Erziehungslehre verleiten ließs.

I.

Die Tendenz der Menſchen-Erziehung im Staate muſs die wechſelſeitige Vereinigung der Gemüther ſeyn. Liebe muſs den Unterthan an den Regenten feſſeln; Liebe muſs das Volk zur Ergebenheit an die Höhern, Liebe die Individuen alle zur wechſelſeitigen Vereinigung und Hülfleiſtung ſtimmen. Nur durch dieſe Sonne erwärmt, bringt das Staatsgebiet Wohl, Heil und Segen dem Ganzen und den Einzelnen. Herrlich blühen auf ihm Macht und Ruhm, und von Wohlbehagen und Stolz entzückt, hängt der Bürger mit Innigkeit an ſeinem Vaterlande — bereit zu jedem Opfer, welches es von ihm verlangt. Wo dieſes Bild des Staates noch nicht realiſirt iſt, da

kann

kann wohl Niemand vom Staats-Glück und Flor sprechen. Eben darum muſs es des Staats Angelegenheit selbst seyn, die Menschen schon von Kindheit an zu dieser Stimmung des Gemüths zu bilden, und das Staats-Ministerium, welches diese Stimmung durch eigene Anstalten zu befördern trachtet, bildet des Staats Kirche. Man sehe Divinität etc. S. 79. u. 80.

Gesetzt aber, die Bürger im Staat sind einer positiven Religion und einer auſser dem Staat konstituirten Kirche ergeben; so muſs auch diese dieselbe Stimmung in den Gemüthern der Menschen befördern; auſserdem würde der Staat sie keineswegs dulden dürfen; denn sie wäre für den Staat und die Menschheit — wenigstens eine unnütze, und darum schon nachtheilige Anstalt *).

Gesetzt nun: diese Kirche hat in der That dieselbe Tendenz mit dem Staat, und spricht sich darüber sowohl in ihren Grundsätzen, als in ihren Anstalten aus, so daſs der Staat sich selbst mit ihr vereint, und sie im Staat und er in ihr ist; dann muſs wohl Vereinigung der Gemüther, die wechselseitige Liebe, gemeinschaftliches Wohlseyn und glühender Patriotismus in dem Staate immer mehr gedeihen.

Ist dann aber in einem — *solchen* Staat eine Trennung der Bürger hinsichtlich *dieser* Kirche — ein Gegensatz — ein Protestantismus denkbar? Und wenn er eintreten sollte, ist sein Entstehen ein Glück oder Unglück, ein Wohl oder Uebel — in Hinsicht auf das Urprinzip des Staats und der Menschheit? Kann der Freund der Menschen und des Staats, der Freund der wahren Bildung und der ächten Religion sich darüber freuen, oder muſs er trauern?

Hier-

*) Z. B. eine Kirche, die ihr Wesen nur in eine kalte Kopf- und Mund-Religion setzte.

Hierauf möchte ich eine bestimmte Antwort hören. Aber wohl gemerkt: Es ist hier keine Rede von einem bestimmten Staat, von dem Protestantismus unter uns als einer konstituirten Religions-Konfession*); keine Rede von dem Rechte, mit welchem sie sich behauptet; keine Rede von den Vortheilen, die sie hervorzubringen sich rühmt, so wie dagegen auch keine Rede von einer Kirche ist, deren Oberhaupt ihres Urprinzips des *himmlischen Reichs* vergessend, sich zu einer irdischen Macht im Glanze erhebt; von keiner Kirche, deren Oberpriester, anstatt sich mit der Herrschaft der Gewissen zu begnügen, über die Thronen der weltlichen Macht zu entscheiden sich anmaſst; von keiner Kirche, deren Diener, anstatt die Gemüther zur Tugend zu bilden, den Verbrechern und Sündern die Beruhigung vor der Furcht verdienter Strafen gewähren wollen; sondern von einer Kirche, die vom Geiste ihres Stifters durchdrungen, sich mit jedem Staat zur Ehre der Gottheit und zum Wohl der Menschheit vermählt, ohne darum auf ihr himmlisches Ansehen unter ihnen zu verzichten.

Ich frage daher noch einmal: *Ist denn bei einer solchen Kirche in einem Staat diese Spaltung denkbar? Ist es denkbar, daſs ein Theil der Staatsbürger in ihr lebe, und ein anderer sich ihr entgegensetze?*

Doch! noch weniger sind nach dieser Theorie *besondere Konfessionen* derselben Grund-Religion in einem Staat denkbar, deren die eine sich an die allgemeine Kirche anschlieſst, die andere sich ihr entgegensetzt; denn durch einen solchen Widerstreit geht ja selbst der Zweck

*) Diese Erinnerung möchte wohl für jeden verständigen und kaltprüfenden Leser überflüssig seyn; allein die Erfahrung erwies die Möglichkeit, daſs sogar ein Doktor der Philosophie das Konkrete für das Abstrakte nimmt.

Zweck der Staats- und allgemeinen Kirche, die Beförderung der Menſchenliebe verloren. Divinität S. 88.

Und hatte dieſs Verhältniſs der totalen Vereinigung nicht ſo viele Jahrhunderte ſtatt, ohne daſs je an einen Gegenſatz in einem Staat gedacht wurde? Doch! das traurige Ereigniſs erfolgte: die Anhänger *eines* Staats und *einer Kirche* entzweyen ſich; ein Theil bleibt noch der Kirche ergeben, ein Theil proteſtirt gegen ihre Herrſchaft, und konſtituirt ſich zu einer eigenen Verbindung in religiöſer Hinſicht. Eine fürchterliche Kluft ergiebt ſich zwiſchen den Bekennern einer Religion, eine feindſelige Trennung zwiſchen Bürgern eines und deſſelben Staats. Haſs, Zwietracht und Verfolgungsſucht glühen in den menſchlichen Herzen, von ihrer Glut entzündet ſich die Fackel des Krieges, und verbreitete Tod, Verheerung und Verderben durch vorher glückliche Länder! Was verurſachte dieſes namenloſe Unglück und Uebel? *War es etwa nicht erzwungen?* Die Geſchichte ſagt uns von einem ſolchen Ereigniſs: Die Kirche ſchien ihr Rechts-Verhältniſs zur äuſsern Macht zu ſteigern, und die Staaten überſahen ihre Befugniſſe in Hinſicht auf die Kirche. So manche Männer von Geiſte und warmem Eifer fürs Gute bemerkten dieſs, und wünſchten eine Reform des kirchlichen Verhältniſſes. Es kam nun darauf an, daſs der Eifer von einem und dem andern entbrannte, und die Gährung brach aus. Aber wäre denn nicht das erſte Verhältniſs wieder zu wünſchen, das Verhältniſs, welches der Stifter der Religion und Kirche ſelbſt begründete; denn Jeſus begründete keinen Katholizismus und Proteſtantismus, ſondern *eine* chriſtliche Kirche! Wer kann dieſen Wunſch verneinen?? Wer kann ihn verneinen, wenn er Freund der Religion, der Staaten und der Menſchen iſt? Wer kann ihn verneinen, wenn er die Geſchichte der Trennung vom Urbeginn durchſchaut; aber noch jetzt die Gegenwart in Bezug auf dieſes Verhältniſs beherzigt?

Der

Der Gegensatz, die Trennung, der Widerstreit wird und muss aufhören, *so bald man beider Seits nur — die Religion will.* Divinität etc. S. 88.*). Aber so lange diess nicht statt hat, was kann und muss der Staat thun? *Er muss die wechselseitige Duldung der Parteyen gebieten?* Allein ist ein solches Gebot nicht schon der offenbarste Beweis, dass der Keim der wechselseitigen Liebe zerknickt ist, und dagegen der Saame der Zwietracht in den Gemüthern Wurzel gefasst habe? Divinität etc. S. 89.

So weit von dem Verhältnisse des Staats zur Kirche, so weit von dem Unglücksfalle einer Trennung der Bürger in religiöser Hinsicht! Aber zu welchem Endzwecke? Das Werk, welches diesen Gegenstand behandelt, hat den Endzweck, dem Menschen-Erzieher sein Ziel in dieser Hinsicht anzudeuten. Hat es diess geleistet? Für den verständigen Leser ganz sicher. Es spricht von der dritten Form des göttlichen Seyns, der Liebe, und stellt diese als Muster-Form des menschlichen Seyns auf; es handelt das Verhältniss des Protestantismus ab, und erklärt, das Gesetz der *Duldung* sey nur ein unvollkommenes Nothgesetz in Vergleich mit der obigen Forderung. Es fordert also *mehr*, als — blosse Duldung. Was hat daher der Menschenerzieher daraus für Maximen zu folgern? *Er soll* ohne Rücksicht auf Konfession die Stimmung der Menschenliebe in dem Zögling zu erzeugen trachten, und im Falle derselbe reif genug wird, die Menschen von verschiedener Religionskonfession kennen zu lernen, soll der Erzieher sich sehr hüten, den Zögling

*) Er wird nicht aufhören, so lange man die Hierarchie eine eigensinnige Herrschaft über Kopf und Körper ihrer Ergebenen behaupten lässt, während dessen sie das Reich der Tugend aus dem Auge verliert; aber er wird auch nicht aufhören, so lange Protestanten ledig vom Prinzip des *Protestantismus* ergriffen, nur Vertheidigung der Rechte und Isolirung predigen.

ling auf den Wahn zu bringen, daſs zwiſchen ihnen ein *gemüthlicher Unterſchied ſey*, und daſs man ſich nur dulden müſſe; ſondern vielmehr überall die Ueberzeugung erwirken, daſs wir innerlich alle demſelben Gott der Liebe huldigen, und daſs nur die äuſseren Verhältniſſe die Menſchen beſtimmten, Gott auf eine andere Weiſe zu verehren. So wird das Geſetz der Toleranz bald überflüſſig werden, und das herrliche Verhältniſs des Gemüthervereins unter uns dem einer vollſtändigeren Vereinigung vorgehen, ohne daſs dabey die Denk- und Gewiſſens-Freyheit leidet*). Dieſs iſt das Erziehungsziel, welches die Divinität etc. dem Menſchenerzieher in der erwähnten Hinſicht vorhält, und durch deſſen Vorhalten den vielen Sünden, die von Erziehern und Jugendlehrern beider Seits hierin noch begangen werden, vorzubeugen trachtet. So habe ich nun meine Erziehungs-Tendenz hier deutlich dargeſtellt; und in meinem Werke nachgewieſen; das Publikum bedarf nun nichts mehr, als das Röſlingiſche Urtheil darüber von Wort zu Wort dagegen zu halten, um die Brutalität, die es athmet, vollkommen zu erkennen.

II.

1. Nennt Hr. Dr. Röſsling die Sprache meines Werkes intolerant, da es das Toleranz-Gebot als ein Nothgebot angiebt, und mehr als wechſelſeitige Duldung fordert!! Doch dieſes logiſche Vergehen beweiſt ſich noch mehr

2. Durch die darauf ſich beziehenden Worte im Kontexte ſeiner Schrift S. 82: auſserdem darf er (der Staat) religiöſe Freyheit nicht einſchränken, und vielleicht einen *Staats-Bürger verbannen*, oder zurückſetzen, weil er dieſe oder jene Religion hat.

*) Das Wort *Duldung* dürfen daher die Erzieher und Lehrer der Jugend nie ihren Lippen entſchlüpfen laſſen.

Der Hr. D. Rösling, der diesen Worten meinen Satz: doch noch weniger sind Konfessionen derselben Grund-Religion in einem Staat denkbar etc. unterstellt, scheint mit *seiner* Logik daraus die Folgerung gezogen zu haben, ich wolle, der Staat solle die Bürger, die einer andern Konfession, als der allgemeinen, anhängen, gar aus sich verbannen!!! und dabey möchte er bloss entweder einen katholischen Staat oder ein katholisches Dorf, in welchem einzelne Protestanten sich befinden, im Auge gebabt, und das Besorgniss empfunden haben, es möchten die Katholiken in der Mehrzahl von solchen Grundsätzen nach seiner (Logik) irre geleitet, jene verdrängen. Auf der höchsten Stufe zeigt sich aber der verblendete Verstand, wenn es nicht verkehrter Wille ist,

3. in der gräslichen Erklärung über meine Lehre, „die gröste Injurie für die nach Vollkommenheit strebende Vernunft.“ Hat denn wohl Hr. Dr. Rösling hier nicht in der Begeisterung und bewusstseynlos die Wahrheit von seiner eignen Lehre geredet? Wenigstens sollte man es schon aus seiner Sprache vermuthen; denn man erwäge nur den Satz: „und jene angebliche Divinität, dass *der Organismus der Menschenerziehung* (Organismus der Menschenerziehung!?) von Neuem jenen *durch vermummende Formen* (vermummende Formen!?) begründeten Religions-Hass gebären und im Elementar-Unterricht verbreiten soll, welchen seit Jahrhunderten Feuer und Schwert verscheuchte, und jedes mit Vernunft begabte Wesen der Menschheit unwürdig erklärte.“ Welche Träume von Gegnern und Feinden, von Schwert und Feuer setzt diese Sprache voraus, welches Allarmblasen ist sie zugleich gegen vermeintliche Angriffe! Das Unverständlichste ist aber sicher noch der Schluss, und darum das wahre Siegel auf dieses Dokument des Herrn Doktors der Philosophie: „Nur eine um etliche Jahrhunderte zurückstehende Kultur kann dergleichen Unterrichts-Elemente (was für Unterrichts-Elemente?) zu billigen, und ihren Beyfall

zu ſehen, den Wunſch hegen.“ Es giebt wohl Elemente von Unterrichtsgegenſtänden, aber der Unterricht ſelbſt hat nur Prinzipien und Regeln.

Wenn etwa Hr. Dr. Röſsling dieſe im Sinne hat, ſo muſs man abermal fragen, wo er in der Divinität etc. deren ſo ärgerliche fand? Unmöglich kann er hierbey nur die Abhandlung über Staat und Kirche im Auge haben; denn durch dieſe wird ja nur dem Erzieher die Vorſchrift gegeben, dahin zu trachten, daſs nicht bloſs Duldung der Parteyen, ſondern Liebe der Menſchen erzielt werde.

So mag denn nun das Publikum von ſelbſt urtheilen, welche Genugthuung mir Hr. Dr. Röſsling ſchuldig ſey, und ob ich eine von ihm noch erwarten ſoll.

Ich ſchlieſse übrigens mit der Erklärung meiner feſten Maxime, die unter den Prozeſsführenden als Sprichwort gilt: *Inimicus causae, amicus personae.*

Ueber die Erziehung des Menſchen nach ſeinem Urbilde, oder zur Divinität.

Es iſt traurig, immer noch die Wirkungen eines gereizten Gemüthes in den Aeuſserungen mancher Gelehrten bemerken zu müſſen. Kaum finden ſie eine Schrift, die ihrem Syſteme nicht unbedingt zuſpricht, kaum klingt ihnen ein Wort ins Ohr, deſſen Schall ſie an gehäſſige Dinge erinnert: und Ruhe und Unbefangenheit, die erſten Bedingungen des Denkens, ſind dahin. Das Gemüth kommt in Erregung, die Phantaſie wird lebhaft, und der Verſtand wählt, von ihrem Feuer geblendet, Ausdrücke zur Bezeichnung der vorſchwebenden Bilder, im Wahne, es ſeyen *ſeine eignen* Erzeugniſſe. Nur ſo kann man ſich oft die Reden und Worte eines Gelehrten erklären,

klären, wenn sie aller Liebenswürdigkeit der höheren Konversation Hohn sprechen, und ihre Urheber als Selbstverräther ihrer Bildung darstellen. Es war eine Zeit, wo eine ähnliche Sitte unter den philosophischen Aerzten zum Modeton erhoben worden war; allein nie würde man sichs träumen können, dafs es auch unter denjenigen Sitte zu werden drohe, welche sich selbst der Veredlung des Menschen widmen. Wer sollte es auch nur für möglich halten, dafs auch einer von diesen fähig sey, die Mitarbeiter, welche nicht seinem Systeme huldigen, mit Wahnsinnigen zu vergleichen und ihre Schriften der Sanitäts-Polizey überantworten zu wollen?

Doch, zur Sache! In dem Morgen-Blatte N. 15. Uebersicht der neuesten Litteratur des verflossenen J. steht eine Anzeige des Werkes: *Divinität oder das einzige Prinzip der wahren Menschen-Erziehung.* Der Hr. Rezensent bezeugt dem Verfasser besondre Achtung hinsichtlich seines Strebens, ein Ideal der Erziehung aufzustellen, spricht auch dem Werke seine Verdienste zu, und giebt noch ins Besondere die Methoden-Lehre als einen wichtigen Gegenstand der ernsten Prüfung an. Indessen ist der Hr. Rezensent darüber entrüstet, dafs der Verfasser die Gottheit zum Urbilde der Menschheit aufstellt, nicht lieber das Höchste im Menschen zum Ideale wählt, und in dieser Hinsicht nicht dem Pestalozzismus huldigt. Der Unwille reifst den Hrn. Rez. dahin, dafs er vor einer solchen Lehre warnt, das Beyspiel von Narren und Menschen aus der Hefe des Volkes anführt, welche sich höherer Abkunft träumten, und darum am Ende die Schrift Niethammers: Streit zwischen Humanismus und Philanthropinismus, so wie über die: Divinität etc. der Sanitäts-Polizey zur Konfiskation übergeben möchte, gar nicht ahnend, dafs er eben dadurch auch nicht blofs über die erhabensten profanen, sondern sogar über heilige Schriftsteller, ja einen Jesus selbst, der es so nachdrucksam an-

em-

empfahl, der Menſch ſolle nur in Gott ſein Urbild ſchauen, ein gleiches Urtheil ausſpreche.

Der Gegenſtand iſt indeſſen zu wichtig, als daſs man ihm nicht eine ernſthafte Beleuchtung weihen ſollte.

Es dreht ſich hier um die Frage: Iſt es ein ärgerlicher und gefährlicher Irrthum, dem Menſchen die Gottheit zu ihrem Urbilde vorzuhalten, und ſoll man nicht dagegen den Menſchen als ſolchen in ſeinem Ideale in der Erfahrung abſtrahirt zum Ziel-Punkte der Erziehung vorſetzen?

Es ſey denn darum hier ſo beſtimmt als möglich geſagt, was es heiſse, *den Menſchen zur Divinität erziehen.*

In jedem Menſchen liegt die Ahnung eines höheren Weſens in phyſiſcher und moraliſcher Hinſicht; denn der beſchränkte Erdenbewohner blickt auf die Natur und fühlt ſeine Ohnmacht, wenn er ihren Gewalt-Wirkungen ſeine ſchwache Kraft entgegenſtellt; er blickt in ſich ſelbſt, und kehrt ſchamvoll mit dem Verſtandes-Auge hinweg von der unvollkommenen Form ſeines Seyns — in der Ordnung und Schönheit der Natur einen Geiſt ahnend, der von dem, wie er ſich ſelbſt wünſchte, das höchſte Muſter ſeyn müſſe.

Eine Aengſtlichkeit ſchleicht ſich hierauf in das Gemüth des Gutherzigen, denn es folget jenen Vorſtellungen das Gefühl der Abhängigkeit vom Höchſten, und hierauf das Sehnen nach deſſen Zufriedenheit. So entſteht die beſſere Religion — ehrfurchtsvolle Anbetung des Allmächtigen, tiefe Verehrung des Heiligſten, und Verlangen und Vorſatz, dem Vollkommenſten ſich zu nähern.

Die Geſchichte der Menſchheit weiſt uns dieſe Stufe menſchlicher Entwicklung bey allen Völkern nach, aber einen Haupt-Beweis, daſs immer der letzte Punkt unzertrennlich von der Religion des Menſchen war, finden wir im Folgenden: Ein Theil alter Völker gab die Vorzüglichſten ſeines Geſchlechtes göttlichen Urſprunges

aus, ein Theil bewies den einzelnen Edlen in ſeiner Mitte ſeine Verehrung dadurch, daſs er ihre Entſtehung entweder einem Gotte oder einer Göttin zuſchrieb. — Ueberdieſs wuſsten dieſe Völker ihre Edlen nicht höher zu ehren, als wenn ſie ihnen die Apotheoſe zudachten.

Aus demſelben Grunde finden wir auch, daſs faſt alle Völker zur Bezeichnung des Vortrefflichen keine genügendere Ausdrücke kennen, als *göttlich* oder *himmliſch.*

Endlich müſſen wir uns doch auch die Bemerkung vorhalten, daſs kein wohlgeordneter Staat zu finden ſey, der nicht die religiöſe Bildung des Volkes (abgeſehen von der verſchiedenen Form) als ſeine Haupt-Stütze anſehe. Selbſt die alle alte Ordnung und Form ſcheuende franzöſiſche Republik *dekretirte!* den Glauben an die Exiſtenz Gottes als ein Fundamental-Geſetz.

All dieſs liefert uns ſchon den offenbarſten Beweis, daſs *der Menſch in ſeinem Geſchlechte das Höchſte nicht ſuche*, ſondern nur in der Gottheit es ſchaue; aber ſich auch des Gedankens nicht entſchlagen könne, es ſey Muſter für ihn.

Indeſſen beſitzen wir Schriften, die faſt ganz Europa unter dem Namen *heilige* ehrt, und auch der Skeptiker als religiös klaſſiſche Schriften gelten läſst. In dieſen finden ſich die beſtimmteſten Ausſprüche über die Bildung des Menſchen nach Gottes Urbild vor.

Die Gottheit ſpricht bey der Schöpfung: *Nach meinem Bilde ſchuf ich den Menſchen.* Sie ſpricht in der Folge durch ihre heiligen Sänger, um die Menſchen mit der Vorſtellung ihrer Würde zum höheren Leben zu entflammen: *Götter ſeyd ihr*, *Söhne des Erhabnen alle*, und — als Gott durch den edelſten der Menſchen, den geliebten Sohn, das Geſchlecht noch mehr zu ſich emporheben wollte; ſo muſste auch dieſer den Vater ſelbſt wieder zum Muſter vorhalten, und Jeſus ſchloſs darum ſeine erſte Rede an die Menſchen mit dem Aufrufe, in welchem er gleichſam Alles zuſammendrängte: *Seyd vollkommen, wie*

wie es euer Vater im Himmel ist. Wie oft deutete auch Jesus an, man müsse *göttlichen**) Sinnes seyn, um die Lehren der wahren Weisheit zu fassen? Wie oft drückte er sich so schön und richtig über die Unzuverlässigkeit der menschlichen Gesinnungen aus, und wie schön hallen diese Lehren im Munde der Jünger zurück. Wie erhebend ist der Spruch eines Paulus: *Gott ist in uns?*

Und die Aufstellung dieses Urbildes, als des einzigen und höchsten Ziel-Punkts der Menschen-Erziehung soll Wahnsinn oder eine irrige und gefährliche Lehre seyn?

Doch! es sey ferne von uns, nur mit biblischen Autoritäten unser Verfahren zu rechtfertigen, denn im Reiche der freyen Untersuchung über *Menschen-Erziehung* muss von allen religiösen Systemen vor der Hand abgesehen werden. Zudem ist es nöthig, hier auch den Schein einer theosophistischen Schwärmerey zu beseitigen, den die Erziehungs-Idee zur Divinität so leicht erzeugt.

Daher zur Lösung der Fragen: Was versteht man unter der Erziehung zur Divinität, und welche Vorzüge hat diese Erziehungs-Lehre vor jener, welche nur menschliche Muster aufzustellen sich vornimmt?

Sobald der Mensch sich zum Erzieher der Menschen aufwirft, so muss er sich das Ziel seines vorgenommenen Strebens bestimmt fixiren und stets vorm Auge haben, sonst ist sein Vorhaben, wenn ers ohne Vaterpflicht — mit freyer Ueberlegung fasst, entweder eine tadelnswürdige Gutmüthigkeit oder eine frevelhafte Anmassung. Das Ziel dieser Art — Thätigkeit kann nur die Bestimmung des Menschen seyn. Die Bestimmung des Menschen ergiebt sich aus der *Idee***) des Menschen.

Die

*) *Wer von Gott ist, wird auch an mich glauben.*

**) Die Idee des Menschen ist nicht das Ideal eines Menschen, sondern die Vorstellung des im Leben und in der That sei-

Die Idee des Menschen (nicht Begriff vom Menschen abstrahirt) ist die Vorstellung des Wesens, das im Weltall durch sich sein Seyn begründet, in wie weit nämlich diess von der endlichen Selbst-Bestimmung abhängt. *Von dieser Ansicht aus* ist der Mensch ein *Abbild der Gottheit*; und er kann darum, seiner Bestimmung einmal bewusst, um ihr nie untreu zu werden, nichts Räthlicheres thun, als auf sein Urbild zu schauen, damit der Vergleich seines Thuns und Sinnens mit der göttlichen Wirksamkeit ihn *vor dem Entgegengesetzten* *) bewahre.

Das göttliche Seyn, oder die göttliche Wirksamkeit — Divinität, ist also das Urbild für den Menschen *von dieser Ansicht* aus.

Ein anderes Urbild kann es für ihn nicht geben; denn der Mensch ist das Wesen, nur fähig der Selbst-Bestimmung im Leben, — aber auch *im Kampfe darum stets begriffen.*

Daher findet sich im Geschlechte nie ein Urbild; und einzelne Züge der Menschheit, die wir als musterhaft ehren, können wir nie als musterhaft anerkennen, wenn sie nicht Bedingungen dieser gottähnlichen Selbst-Be-

seiner Bestimmung entsprechenden Menschen. Die Idee des Menschen schliesst so viele Ideale in sich, als sich Individualitäten in der Welt darstellen mögen. Der Mensch *in der Zeit*, den der Hr. Rez. zum Ideal genommen haben will, ist also auch in der Idee enthalten.

*) Der Hr. Rez. kann unmöglich das Werk: Divinität etc. ruhig gelesen, oder verstanden haben, weil er des Wahnes ist, es würde gefordert, der Mensch soll *übermenschlich*, *oder göttlich*, *gottgleich* werden. Der *Kontrast* zwischen dem göttlichen Seyn durch sich und dem menschlichen kann nie aufhören, und es wäre Unsinn, den Menschen dazu anzuweisen, ein Unsinn, von dem in dem Werke: *Divinität* etc. gewiss keine Spur anzutreffen ist.

Beſtimmung ſind: und ſie können nur beſondere Aufforderungen an den Menſchen ſeyn, daſs er wie dieſe und jene ſeines Gleichen auch ſich zur höheren Stufe ſeiner Beſtimmung ſchwinge. *Das Urbild* bleibt alſo für alle immer die Gottheit, — *Aufmunterungs-Beyſpiele* nur — liefern die Edlen unter den Menſchen.

Den Menſchen zur Divinität erziehen, heiſst alſo, ihm zu dem *Vermögen der Einſicht, zu der Kraft und der Kunſt verhelfen*, daſs er ſein Seyn der Gottheit ähnlich in der Welt ſelbſt begründe, (in ſo weit dieſs von ihm abhängt) — aber es heiſst nicht im Geringſten, den Menſchen — *zum Gott erziehen wollen* *)! Die Gottheit kann natürlich nie das *Ideal* des zu *erziehenden* Menſchen im Ganzen ſeyn, ſondern ihr *Seyn durch ſich* iſt nur ein Vorbild der menſchlichen Selbſt-Beſtimmung, und nur Menſchen, welche dieſe in *ihrem* Leben vollkommen beweiſen, können Ideale im Ganzen ſeyn. Solche ſind wohl vermittelſt der Phantaſie, aber nicht in der Wirklichkeit denkbar. Will ſich jedoch der Erzieher auch dergleichen Phantaſie-Gemälde formen, was die Erziehungs-Kunſt thut, ſo muſs er ſich deren immer ſo viele formen, als er Individuen zu erziehen vorhat; denn die göttliche Wirkſamkeit in der Welt, iſt durch die Summe aller Menſchen in allen Verhältniſſen vertheilt dargeſtellt. Daher kann die gottähnliche Selbſt-Beſtimmung eines Menſchen nie als eine allgemeine, ſondern nur als eine eines jeden Menſchen eigner Welt entſprechende gedacht werden, und die Erziehung zur Divinität iſt daher die einzige wahre Erziehung des Menſchen *für Leben und Welt*; denn jeder ſoll nach ihren Prinzipien durch ſeine Selbſt-

Beſtim-

*) Was auch kein unbefangener Leſer von der Ferne im Werke Divinität etc. finden wird.

Bestimmung einen Theil der göttlichen Wirksamkeit in *seiner Welt* darstellen *).

Aber welchen Vortheil gewährt die Lehre von dieser Erziehung, welchen Vorzug hat sie vor andern?

Man trachtete wohl bisher auch die — Erziehung des Menschen durch Erziehungs-Lehren zu leiten; allein wer sie alle kennt, erwäge doch, welche Mannigfaltigkeit der Ansichten und Meinungen durch sie dargestellt wird.

Durch welches Prinzip ist nun das Geschäft der Erziehung in Bezug auf sein Ziel, und durch welches in Bezug auf seine Art und Weise in allen seinen *verschiedenen* Richtungen geregelt? Doch halten wir uns hier vorzugsweise nur an die neueste Lehre, weil sie mit lauteren Ansprüchen auftritt: nämlich an die, welche die Menschenwürde, oder das Höchste im Menschen zum Erziehungs-Ziele aufstellt, und fragen: Was ist die Menschenwürde, was ist das Höchste im Menschen, oder auch, was ist die Humanität? Schöne Bilder der Phantasie, und schöne Phrasen, — Farben zu ihrem Ausmalen genügen uns hier eben so wenig, als ein schönes Wort-Gekling des geistlosen Deklamators, das die Menge staunend hört, und vortrefflich preist, das aber dem Verständigen Missbehagen verursacht, weil er zwar die Deklamations-Modulationen vernimmt, aber sie nicht von der Sache erfüllt, bemerken kann. Die bestimmte Sache verlangen wir also zu wissen, einer Idee bedürfen wir, auf die wir unser Wissen und Thun stützen können. Woher Freunde! gebt ihr uns diese? Aus welcher Zeit nehmt ihr den Begriff der Humanität, oder an welchem Volke strahlt er euch im Bilde, und welche Philosophie regelt ihn?

Hatte

*) Diess ist nun die Haupt-Idee der Erziehung zur Divinität.

Hatte nicht jedes Zeitalter ſeine Eigenheiten, ſeine Sitten und Untugenden, ſeine Gebräuche und Miſsbräuche, ſeine Denkweiſen und Anſichten, ſeine Irrthümer und Vorurtheile? Und welche Verſchiedenheit in dieſer Hinſicht erſt unter den verſchiedenen Völkern! Welche Begriffe von Humanität finden ſich bey den Indiern, welche bey den Griechen, welche bey den Römern vor? Wer maſst ſich nun an, den ſeinigen geltend zu machen? Man beſchuldigt mich, daſs ich die Humanität zu einſeitig genommen habe; ſo nehmt ſie denn ſo vielſeitig, als ihr könnt und wollt, womit leiſtet ihr dem Menſchen Gewährung, daſs die Summe aller Merkmale eines Begriffes die vollzählige, daſs die Zuſammenſetzung derſelben zum Begriffe, das iſt — jener Begriff ſelbſt, der wahre ſey? Die Humanität ſoll nach Hn. Rez. Einfalt, Kraft und Gutmüthigkeit ſeyn. Worauf gründen ſich dieſe Begriffe, als Merkmale des Total-Begriffes? Auf Abſtraktionen von dem menſchlichen Seyn in der Wirklichkeit, oder auf die Urideen? Und wo iſt die Quelle dieſer Urideen von dem, was erhaben und ſchön im menſchlichen Seyn genannt werden kann? Sind ſolche ſchöne Züge eines menſchlichen Charakters nicht eben das Göttliche am Menſchen? Und man wundert ſich und zürnet, daſs das Prinzip der menſchlichen Entwicklung in der Divinität geſucht wird, denn — man fürchtet, *die Naturphiloſophie möge etwa gar noch Gott hinweg demonſtriren*, und dann gehe das Ziel der Erziehung dabey verloren, (o kleinliche Furcht!!) und *darum* ſoll man lieber das Höchſte im Menſchen zum Ideale aufſtellen? „Dem Menſchen, „der nicht bis zum Menſchlichen gediehen iſt, könne „auch das göttliche Urbild nichts frommen.“ Wie ſinnlos mögen wohl ſolche Reden demjenigen vorkommen, der es begreift, daſs das Erziehen zum Menſchlichen eben die Erziehung zur Divinität ſey, und das Göttliche nur darum dabey zum Urbilde diene, damit nie das Menſchliche in *der Idee* mit dem — Menſchlichen *in der*

Wirklichkeit verwechſelt werde, was leider! in allen Zeiten der Fall war. Welchen Sinn kann man aber in der Behauptung finden: *Man ſoll den Menſchen in der Zeit und nicht in der Idee nehmen?* und dagegen, welchen erſt noch in der Behauptung: *Man ſtelle die Edlen im Geſchlechte zum Muſter auf, damit der Menſch nicht ein Kind der Zeit, ſondern die Zeit ein Kind des Menſchen werde?* Wie fremd klingen die Worte, wie hochſinnig ſcheinen ſie darum zu ſeyn? Aber haltet ſie der Leuchte des Verſtandes näher und ihr findet nur Widerſprüche. Menſchen nur nach den Edlen im Geſchlechte gebildet, ſind eben nur Kinder der Zeit; aber Menſchen nach den ewigen göttlichen Ideen gebildet, beherrſchen die Zeit, und finden in den edlen Thaten ihres Gleichen nur Aufmunterung ihres weiteren Strebens nach dem Ziele ihrer Beſtimmung.

Warnen müſſen wir daher vor einer Lehre, welche uns nur Meinungen der Zeit als Ideen der Menſchenerziehung aufdringen will, warnen vor einer Lehre, welche dem Auge des ſich entwickelnden Menſchen ſein höheres Ziel, das die Gottheit ihm ſelbſt zum Aufſchwunge vorhielt, entrücken will, und es dabey gleichgültig dahin ſtellt, welche Vorſtellung jeder Menſchenerzieher von der Menſchen-Würde von ſich ſelbſt entnommen, ſeinem Zögling aufprägen mag — warnen vor einer Lehre, welche des aufſtrebenden Menſchen Blick nur an die Zeit und ſein Geſchlecht in ihr feſſeln möchte, *warnen*, ſage ich; denn dieſe Beſchränkung iſt die Quelle menſchlicher Irrthümer und Schwächen. Der Menſch ſieht auch in dem vorgehaltenen Muſter noch ſo vieles Unvollkommenes, und er nimmt — vielleicht aus Ehrfurcht gegen die vorgeſtellten Muſter das Unvollkommene nicht für Unvollkommenes — ſondern nur für den nöthigen Schatten im Gemälde, und ſo entſchuldigt er ſelbſt ſeine eignen Schwächen, oder er ſchreibt ſie auf die Rech-

nung der menſchlichen Gebrechen, indem er dieſe auch in menſchlichen — *Muſtern* findet. Warnen müſſen wir aber noch mehr vor einer Lehre, welche dem Menſchen nur ſeine Niedrigkeit zu fühlen giebt, indem ſie ihn mit dem herabwürdigenden Worte: Tropfen auf Erde, Tropfen im Himmel bezeichnet*), und ihm darum alles Troſtes und alles höheren Schwunges beraubt, aber auch der Sittlichkeit ſo leicht gefährlich werden kann, als die Vorſtellung von der adamitiſchen Schlange, oder von des Teufels Verſuchung. Denn ſo wie ſich zu Folge jener religiöſen Erziehung der Sünder immer mit der Verſuchung des Teufels entſchuldigte, ſo kann auch hier der Menſch ſein Gewiſſen bey dem Bewuſstſeyn ſeiner Gebrechen mit dem beſchwichtigen, daſs *er doch nur ein Tropf auf Erden ſey und Nichts mehr im Himmel zu werden hoffe.* Sollte darum nicht die Sitten-Polizey alles, was ſo einer Seits *ins Unbeſtimmte* über Humanität geſchrieben wird, anderer Seits dem Menſchen ſeine höheren Anſichten zu entrücken trachtet, ſtrenge verbieten**)?

Und

*) „Der Menſch, der ein Tropf auf Erden iſt, müſſe auch „ein Tropf im Himmel ſeyn. — Inhaltsſchwere Worte!" — Ja wahrhaft inhaltsſchwere Worte, die wie Bley zu Boden drücken. — Ich ſtelle Worte von verehrten Weiſen entgegen. — Götter ſeyd ihr, Söhne des Erhabenen alle. — Ein Gott iſt in uns — Euer Leib iſt Gottes Tempel u. ſ. w. Dieſs ſind wohl inhaltsvolle, aber ätheriſche Worte. Jene ſchlagen nieder, dieſe beleben und heben.

**) Alles, was hier geſagt wird, gilt eigentlich nur als gleiche Münze für den Vertheidiger dieſer Lehre, entgegen der meinigen. Hoch achte ich den Mann, der in ſich den Drang fühlte, dem Menſchen durch eine beſſere Erziehung zu helfen, hoch ſein Streben zu dieſem Ziele, hoch alles, was er ſchon in dieſer Hinſicht leiſtete, und wodurch er auch ſo manchen anderen Denker zum weiteren Verfolgen ſeiner Ideen und Wünſche aufforderte. Aber ich bin gewiſs, daſs er ſelbſt auch mit

Ach-

Und wollen wir nicht lieber eine Erziehungs-Lehre, welche, nachdem sie ein unwandelbares Ziel des Strebens in der Divinität aufstellt, die Aufstellung menschlicher Beyspiele von gleichem Streben als Beförderungs-Mittel nicht vernachläſſigt — (M. s. Divinität §. 109. S. 130.) eine Erziehungs-Lehre, welche alles nach einem Prinzip regelt, und eben dadurch die Gültigkeit desselben darthut, eine Erziehungs-Lehre, welche mit strenger Konsequenz die verschiedenen Richtungs-Punkte der Menschen-Erziehung durch alle Verzweigungen des mannigfaltigen menschlichen Lebens mit Bestimmtheit angiebt. Wird der Erzieher in einer solchen Erziehungslehre nicht durchaus helle sehen und sein Verfahren mit Bestimmtheit ordnen? Und welche Folge läſst eine solche Erziehungslehre hoffen? Welches Geschlecht wird aus ihrer Anwendung hervorgehen? Ein Geschlecht, das eine neue Zeit begründet. Ein Geschlecht, bey welchem die Gottheiten des Alterthums, nur im reineren christlichen Sinne, (das ist, die Gottheit in den verschiedenen Zweigen ihrer Wirksamkeit) dem Ahnen des Menschen wieder näher gedacht werden. Und so gewinnt Alles, worauf der Mensch blickt, ein für ihn heilsam wirkendes, höheres göttliches Ansehen. Heiterer lacht ihm dann die Natur; denn die himmlische Schönheit strahlt ihm darin entgegen. Angenehmer duftet ihm der Gewächse Laub und Flor; denn der Gottes-Liebe sanfte Gluth haucht ihm dabey entgegen. Herrlicher funkelt ihm der Sternen Sphäre; denn ähnliche Geschöpfe wie er winken ihm von diesen zu, und Ehrfurcht erregender sind

Achtung jedem begegnen werde, der gleiche Absicht mit ihm verfolgend, sich andere Wege wählt. Nie wird es ihm selbst beykommen, Werke, welchen der unparteyische Denker das Eigne der Ideen, und das Konsequente des Ganges einräumen muſs, mit einer schnöden Herabwürdigung zu behandeln.

ſind ihm dagegen der Natur ſchreckliche Wirkungen, denn Gottes Allgewalt ſtellt ſich dabey ſeinem Auge dar. Aber auch jeder Genuſs des Guten erhöht ſich für den Menſchen durch die ſtets lebendige Vorſtellung der Güte des Gebers. Immer nur zum höheren Schauen gewöhnt, ſieht der Menſch im Menſchen das Kind des allgemeinen Vaters, und im Weltall nur eine Familie, in den Staaten nur beſondere Abtheilungen derſelben. Die Edlen des Volkes und die Regenten werden wieder wie im Alterthume die verehrten Dämonen und Heroen, und Ehrfurcht, Treue und Liebe iſt der neue Tribut, den die Herzen ihnen zollen. Man halte dieſe Bilder nur nicht für Erzeugniſſe einer ſchwärmeriſchen Pädagogik, ſondern frage ſich ruhig, ob nicht bey ihrer Realiſirung die Menſchheit und Welt erwünſchter erſcheine, aber man erwäge auch, ob die Möglichkeit der Realiſirung nicht im Menſchen liege.

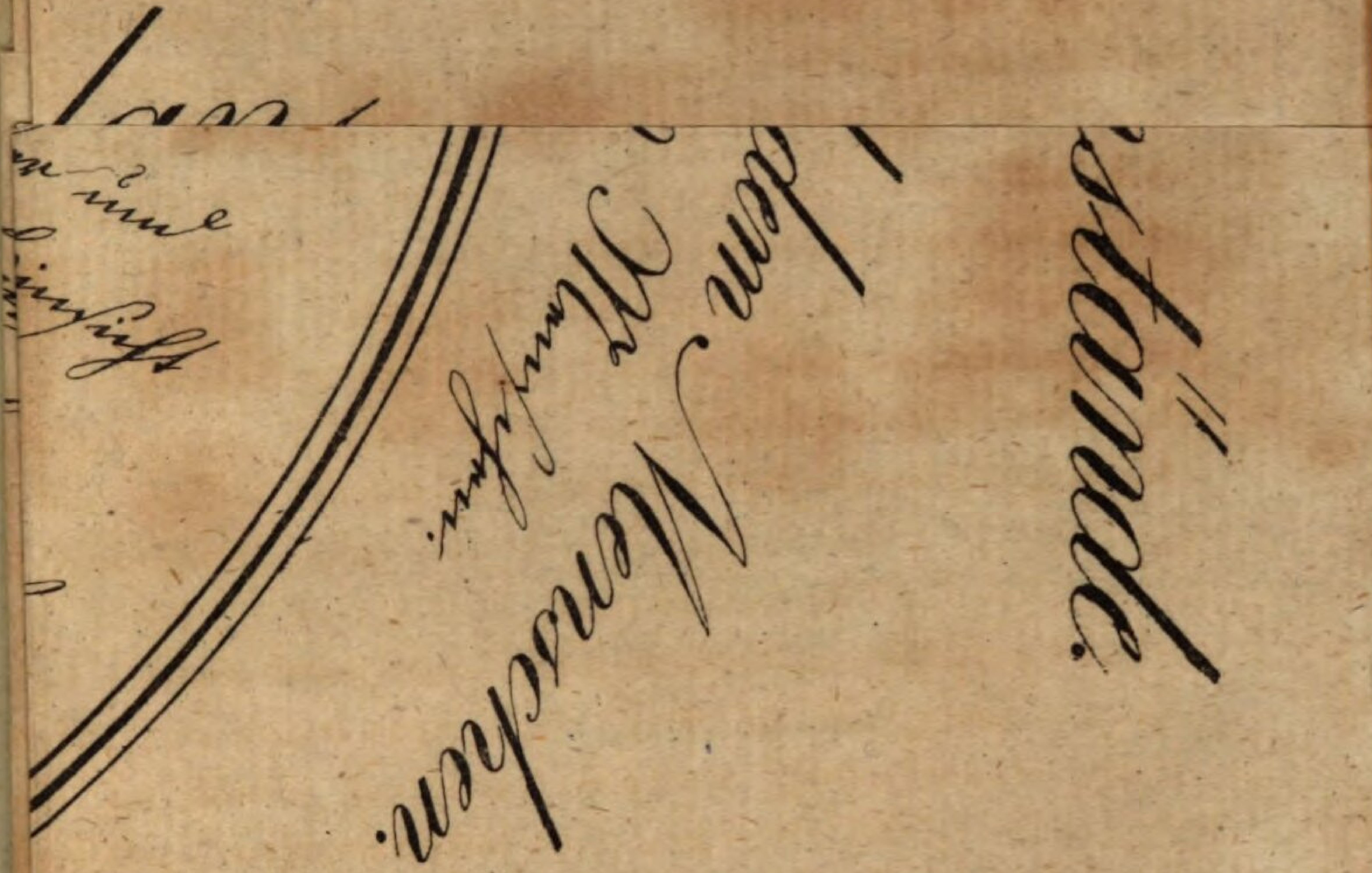
Entfernt muſs man nur vom Wahne ſeyn, als ſolle der Menſch durch eine magiſche Einwirkung mit einemmale zu dieſer Liebenswürdigkeit gezaubert werden. Aber noch mehr entfernt von dem heilloſen Wahne, der Menſch müſſe nur zum Menſchlichen herangebildet werden. Eine ſolche Anſicht ſchlieſst nur die Erziehung verwahrloſter Thiermenſchen, oder unterdrückter Sklaven-Seelen in ſich. — In dem unverdorbenen Kinde lächelt euch, liebe Aeltern! die Anlage zum Göttlichen (Werdet wie dieſe Kleinen) hold entgegen; was ihr dann noch Unmenſchliches findet, iſt nur Folge von dem Mangel menſchlicher Kraft. Entfernt nur von ihm die — *Erzieher*, welche des verderblichen Wahnes ſind, ſie dürften *ihr* Bild von Humanität an ihm verwirklichen. Nach dieſen Erklärungen leſe man denn das Werk: Divinität etc. ſelbſt, um noch mehr die Ueberzeugung zu gewinnen, daſs es keine andere Abſicht habe, als ein *unwandelbares*

Ziel

Ziel der Menſchenerziehung aufzuſtellen, aber auch den Weg dazu von jeder Lage des menſchlichen Lebens ausgegangen, vorzuzeichnen — weit entfernt von dem ſinnloſen Streben, das die Kurzſicht oder Furcht ihm aufbürden möchte.

Bayerische Staatsbibliothek München

Tab. I.



Tab. IV.

…Gegenstände.

…tur und dem Menschen.

…des Menschen.

Menschenlehre

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Graser, Johann Baptist,

Divinität oder das Prinzip der einzigen wahren Menschenerziehung mit besonderer Anwendung auf eine neue daraus hervorgehende Elementar-Unterrichts-Methode
Bd.: Bd. 1 (1813)

Hof ; Bayreuth 1813

Bibl.Mont. 4168 c-1
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10724495-3